ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YARATICI DRAMA EĞİTİMİ PROGRAMI

DAVID HORNBROOK'UN DRAMA ANLAYIŞININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVDA SEVİM

ANKARA
ŞUBAT, 2020


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YARATICI DRAMA EĞİTİMİ PROGRAMI

DAVID HORNBROOK'UN DRAMA ANLAYIŞININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVDA SEVİM

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AYŞE OKVURAN

ANKARA
ŞUBAT, 2020

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sevda SEVİM adlı öğrencinin hazırladığı "David Hornbrook'un Drama Anlayışının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Yaratıcı Drama Eğitimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	İmza
Başkan : Doç. Dr. Ayşe OKVURAN	
Üye : Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN	
Üye : Prof. Dr. Ali ÖZTÜRK	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 10.02.2020 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca ...../...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Sevda Sevim

ÖZET

DAVID HORNBROOK'UN DRAMA ANLAYIŞININ İNCELENMESİ

SEVİM, Sevda
Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Okvuran
Şubat 2020, viii + 82 Sayfa

Bu çalışmada drama eğitimi alanı öncülerinden olan David Hornbrook'un dramaya bakış açısı ve alanda yaptığı çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. David Hornbrook'un drama anlayışını incelemek amacıyla Hornbrook'un yaptığı çalışmaların yanı sıra diğer alan öncülerinin çalışmaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. David Hornbrook'un drama eğitimine dair yazdığı iki kitap ve editörlüğünü yaptığı bir kitap araştırmanın ana kaynaklarını oluşturmuştur. Bu kaynaklar Türkçeye çevrilmiş ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; David Hornbrook'un dramayı sanat eğitim alanı olarak ele alması ve eğitim yöntemi olarak kullanılmasına karşı çıkması, drama ve tiyatroyu birbirinden ayrı iki alan olarak görmemesidir. Bunun yanında yapılan çalışma, Hornbrook'un drama derslerinde seyirciye yönelik gösteri yapılmasının ders kazanımlarına fayda sağladığını düşündüğünü ve drama derslerinin kültür bağlamı içinde işlenmesini önerdiğini ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak Türkiye'deki drama eğitmenleri Hornbrook'un çalışma tarzını öğrenip benimsedikleri noktaları çalışmalarında uygulayabilir, Hornbrook'un önerdiği biçimde drama çalışmalarında drama- kültür bağıntısı daha fazla kurulabilir ve canlandırmalara katılmak istemeyen öğrenciler ses, ışık, kostüm düzeni gibi işlerde görevlendirilebilirler.

Anahtar sözcükler: David Hornbrook, yaratıcı drama, sanat, tiyatro, kültür.

ABSTRACT

INVSTIGATION OF DAVID HORNBROOK'S APPRHENSION OF DRAMA

SEVİM, Sevda
Master's degree, Dissertation, Department of Fine Arts Education
Supervisor: Associate Professor Ayşe Okvuran
February 2020, viii + 82 pages.

The purpose of this study is to investigate David Hornbrook's apprehension of drama and his studies on the field. In this study, document survey which is one of the methods of qualitative research was used. On the purpose of investigation Hornbrook's drama understanding, as well as Hornbrook's studies, other pioneers' books were studied comparatively. Two books written and one editted by David Hornbrook were main sources of this study. These books were translated into Turkish and content analysis was used to resolve them. At the end of the study it was deducted that David Hornbrook uses drama as a field of art education not a method of it. He doesn't prefer separating drama and theater. In addition, he thinks that demonstration is useful for the earnings of drama classes and he proposes to make drama classes in the context of culture. Accordingly, drama teachers in Turkey may learn Hornbrook's apprehension of drama to gain different perspectives and apply in their works. In the drama works as suggested by Hornbrook, drama- culture relation can be established more, students who don't want to participate in acting can be assigned to jobs such as sound, light and costume.

Key Words: David Hornbrook, creative drama, art, theater, culture.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
ŞEKİLLER DİZİNİ viii
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 6
Önem 6
Sınırlılıklar 7
Tanımlar 7
BÖLÜM 2 9
YÖNTEM 9
Araştırmanın Modeli 9
Veri Toplama Araçları 9
Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 10
BÖLÜM 3 11
BULGULAR VE YORUMLAR 11
David Hornbrook'un Drama ve Tiyatro Anlayışı 11
Disiplin Olarak Drama 19
Sanat Eğitimi ve Dramanın Diğer Sanatlarla İlişkisi 22
David Hornbrook'a Göre Drama Süreçlerinde Kültür, Ritüel ve Din 27
Din 29
Ritüel 32
David Hornbrook'un Drama Anlayışında Yapım Süreci, Metin, Göz Ardı Edilen Teknik Öğeler, Gösteri ve Seyirci 33

Yapım Süreci 33
Metin- Konu.....37
Metin Türleri.....40
Göz Ardı Edilen Teknik Öğeler.....44
Gösterinin Önemi.....48
Seyirci 50
Grup. 52
Öğretmenin Rolü 53
Drama Sadece Oyunculuk Değildir 56
Değerlendirme.....57
David Hornbrook'un Drama Laboratuvarı ve Örnek Oyunları 66
BÖLÜM 4 69
SONUÇ VE ÖNERİLER.....69
Sonuç.....69
Öneriler 72
KAYNAKLAR 73
EKLER 79
EK-1. Etik Kurulu Karar Örneği.....80
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....81
ÖZGEÇMİŞ 82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Dramatik sanatın çerçevesi.....41

Şekil 2. Önemli Sorular: Medya Eğitimi.....42

Şekil 3. Önemli Sorular.....42

Şekil 4. Karşılama/tepki.....65

Şekil 5. Üretim.....66

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem

Günümüzde okullaşma oranı artıp, zorunlu eğitim süresi uzarken kendini gerçekleştirmiş ve hayata hazır bireyler yetiştirmek hala zor görünmektedir. Sınav sonuçlarının öğrenci başarısı göstergesi sayıldığı, ilgi alanına bakılmaksızın öğrenciden her alanda – özellikle fen ve matematikte- başarılı olmasının beklendiği ve her daim rekabet etmesi gerektiği bir sistemi gerçek hayata entegre etmekte sıkıntılar oluşmaktadır. Öğrencilere çoğunlukla bir konuyla ilgili araştırma yapma, farklı bakış açısı getirme gibi ödevler verilmediği gibi; tam aksine öğretmenin yazdıklarını defalarca tekrarlayarak yazma gibi zorlayıcı ve onlara hiçbir şey kazandırmayan ödevler verilmektedir. Böyle bir sistem içinde amaç öğrenciye okulu sevdirmek değil; bir an önce onları törpüleyerek 'okula uygun' tek tip insan haline getirmektir.

Oysa zihnin duyguları kontrol ettiği inanışı artık terk edilmekte ve insanın duygu ve düşüncelerinin ayrılamaz bir bütün olduğu kabul edilmektedir. Bundan yola çıkarak kişilerin duygularının bilişsel performansı üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğu söylenebilir. Duygular yaratıcılık ve iş birliğini harekete geçirip muhakemeyi başlatır (Arbak ve Çakar, 2004). Öğrencinin pozitif duygular içinde bulunduğu öğrenme ortamı, daha fazla başarı ve daha kolay öğrenme sağlayacaktır.

Bruner, yapılandırmacı öğrenmede, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak tanımlar ve öğretimin öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleşmesini önerir. Bu süreçte öğrenci, yeni edindiği bilgilerden gerekli olanları seçer, yorumlar ve bilgiyi yeniden yapılandırır. Yapılandırmacı öğrenmede tek doğru yerine farklı seçenekler vardır. Çünkü farklı düşünme stilleri gelişmeyi olumlu yönde etkiler ve toplumsal ve bireysel sorunların çözümüne ve farklı önerilerin geliştirilmesine olanak sağlar (Adıgüzel, 2009).

Okulları dünyadan soyutlamayıp çevreyle en iyi entegre edebilenler sanat eğitimcileridir. Sanat eğitiminin temel amaçları iyi bir gelecek oluşturup, ümit üretmek ve tasarlananların dramatize edilmesi, seslendirilmesi, sahneye konması ve

görselleştirilip yazılmasıdır (San, 1992). Sanat eğitimi dendiğinde sadece sanatçı yetiştirmek anlaşılmamalı, çocuğun duygusal ve düşünsel yönden geliştirilmesi düşünülmelidir. Estetik eğitimin sağlandığı ve çocuğun birçok yönden geliştiği yöntemlerden biri de eğitimde yaratıcı dramadır (Çakır İlhan, 1999).

Günümüzde çocuğun çevresiyle arasında hep öğretmen, ders kitabı gibi bir aracı bulunmaktadır. Bu nedenle çocuğun bilişsel alanı ile duyuşsal alanı birbirinden ayrı kalmaktadır. Oysa öğrenme ortamına duyuşsallığı katarak öğrenmenin öznelleşmesi ve çocuğun düş gücünün gelişmesine olanak verilmelidir. Yaratıcı drama çocuğun öğrenme sürecine etkince katılmasına ve duygularını işe katmasını sağlar. Yaratıcı drama çalışmaları grup eşliğinde ve dram pedagogunun yönlendirmesiyle yürütülür. Birey, konuları grup içi etkileşim yoluyla öğrenir (San, 1989).

'Yaratıcı drama, bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/ eğitmen eşliğinde yürütülürken; kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama oyunun genel özelliklerinden yararlanır' (Adıgüzel, 2012).

19. yy' da tiyatro okullarda sıklıkla kullanılmış; ancak tiyatro eğitim öğretimden tamamen ayrı görülüp daha çok eğlence ve boş zaman etkinliği olarak görülmüştür. 20. yy' dan itibaren geleneksel eğitim anlayışının değişmesiyle okullarda tiyatro kullanımı biçiminde de değişiklikler meydana gelmiştir. Oyun ve tiyatro artık eğitim öğretim yöntemi olarak görülmüştür (Sağlam, 2004). 1970'lerin ortalarından itibaren sınıf stratejilerinin analiz ve geliştirilmesiyle alakalı, Heathcote ve Bolton tarafından geliştirilen eğitimde dramatik yapının kullanılmasıyla, drama eğitim bilimleri alanının bir konusu olmaya başlamıştır (Hornbrook, 1998).

Türkiye'de bugün çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde zorunlu ve seçimlik ders, lisansüstü eğitim programları, MEB bünyesinde çeşitli eğitim kademelerinde seçimlik ders olması ve bu derslerin programlarının yazılması bu yöntemin sürekli geliştiğini göstermektedir.

'Öğretimin Dramatik Yolu' (The Dramatic Method of Teaching) adlı kitabıyla bu alanın ilk öncülerinden olan Harriet Finlay Johnson İngiltere'deki küçük kasabada merkeze öğrencilerin mutluluğunu koymuştur. Henry Caldwell Cook, oyunu ve dramayı İngilizce öğretiminde kullanmayı tercih etmiştir (Adıgüzel, 2010).

Drama sayesinde çocukların dengeli ve mutlu olabileceklerini öne süren Peter Slade, dramanın iyileştirici yönüne vurgu yapmıştır (Öztürk, Aksak Kömür, 2014). Dramanın işlevini Development Through Drama (Drama Yoluyla Gelişim) kitabında anlatan Brain Way için yaratıcı drama yaşamın provasıdır ve bunun için oyun metinleri birer araçtır (Metinnam, 2011). Farklı drama yaklaşımlarıyla alanı etkileyen Dorothy Heathcote'a göre de drama bireylerin kendini tanıyıp yüzleşmeleri gereken durumları gözden geçirmelerini sağlar (Özen, 2011). Eğitimde drama alanına katkı sağlayan diğer önemli öncüler arasında ayrıca Gavin Bolton, Winfred Ward, Viola Spolin, Cecil O'Neill, Nellie McCaslin gibi isimleri de saymamız gerekir.

Daha sonraki dönemlerde İngiltere'de değişen hükümetlerle birlikte sanatın ve dramanın eğitimdeki yeri, 1980'lerde yeniden okul programlarında önemli yer tutmaya başlamıştır. İngiltere'de eğitimde dramanın konumunu açıklarken 1988 Eğitim Akdi'nde o dönemin Eğitim ve Bilim Bakanı estetik eğitimin önemiyle ilgili: 'Sanatta eğitim bizim eğitim programımız için verdiğimiz eğitsel önergelerin en temel kısımlarından biridir. Bu olmadan öğrencilerimiz okul yıllarında çok büyük bir zenginlikten ve de yetişkin hayatlarında onları bekleyen süreçlere temel sağlayacak bir hazırlıktan mahrum kalacaklardır.' demiştir (Hornbrook, 1998). Ancak Hornbrook, müfredatta dramayı merkezi bir deneyim olarak konumlandırmak bir yana dursun, Heathcote ve Bolton tarafından geliştirilmiş pratiklerin içsel mantığının, eğitimde dramayı bir zamanlar kolonize etmek istedikleri eğitim programından dışladığını düşünür. Hornbook'un Dramada Eğitim (Education in Drama) kitabında sunduğu dramatik sanat için yeni eğitim programı, 'drama mı tiyatro mu' tartışmalarını yeniden körüklemiştir. Onun amacı, dramanın kurucu bileşenlerini anlamak, buna bağlı olarak değerlendirme programları hazırlamak, böylece- bir drama eğitim programının diğer disiplinlerdeki eğitim programına benzerliğini göstererek- dramanın okullarda sağlam bir eğitim bilimi temeli kurmasını sağlamaktır. Hornbook eğitimde yaratıcı drama ve bu mantığa bağlı gerçekleşen bütün eğitsel faaliyetlere karşı çıkmış ve bunun gerekçesi olarak, öğrencilerin tiyatrodan mahrum bırakılmasını göstermiştir. Bu görüş destek ve eleştirileri bir arada almıştır.

Londra'da sanat müfettişliği görevi yapan David Hornbrook kitaplarında İngiltere'de eğitim programlarında sanat ve drama eğitiminin yerini tartışmıştır. Onun drama çalışmalarıyla ilgili söyleyebileceğimiz en genel şey, dramaya karşı tiyatro, sürece karşı performans, çocuğa karşı kültür ve açık alana karşı sahne çağrısı yapmış olmasıdır. Hornbrook eğitsel amaçlı drama kullanımına tamamen karşı olmamakla birlikte; onun

itirazı tiyatroyla drama arasına kalın bir çizgi çizilmiş ve tiyatro dili ve unsurlarına tamamen yabancılaşılmış olmasınadır. Çünkü İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen dönemde eğitimde, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin nasıl organize edilmesi gerektiğine ilişkin önemli değişiklikler olmuş ve teatral performansın önemi; kişisel gelişim ve terapetik özelliklere yapılan güçlü vurguyla yer değiştirmiştir. Peter Slade için önemli olan, dramanın çocukların 'yaşam ve benliği' keşfetmesine yardımcı olmakken; 40 yıl öncesinde Harriet Finlay-Johnson içinse eylem veya diyalogla çocuğun zihninin ulaştığı gelişim aşaması, bitmiş bir üründen daha değerli olmuştu (Hornbrook, 2002).

Hornbrook İngiltere'de eğitimde dramanın büyük ölçüde estetik değil, çocuk ve psikoloji merkezli olduğundan yakınır. O, dramatik eğitimi psikolojik kullanımından çok performans temelinde savunmuştur. Diğer yandan performansı tek amaç olarak görmeyip, bu süreçte öğrenilenlere de değer vermiştir. Dramanın sadece kişisel bir gelişim aracı olarak kullanılmasından ötürü, drama eğitmenlerinin toplum mühendisi gibi davranmalarından yakınmıştır. Çünkü drama başlı başına bir amaç olarak değil, eğitim programının geri kalanına hizmet eden bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Nihal Kuyumcu'ya göre (2003) 'Yaratıcı drama daha çok kişisel sağaltıma yönelirken 'eğitimde tiyatro' toplumsal iyileştirmeye, eleştirel bakış açısı kazanmaya yönelik bir amaç taşır. Eğitimde tiyatro çalışmalarında özenle üzerinde durduğumuz nokta katılımcılara 'Burada ne hissettin?' yerine 'Burada bu kişi neden böyle davrandı?' gibi sorular yöneltmektir.' Ayrıca Heikkinen (2016), drama eğitiminin yalnızca bir sosyalleşme aracı olması yerine toplumdaki olaylarla baş etmede işimize yarayacak çözüm yolları sunması gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü ona göre drama sürecinin en önemli yanı sanatsal bir öğrenme süreci olmasıdır.

Hornbrook için dramanın bir sanat alanı olarak kabul edilmesi önemli bir adımdır; çünkü o dramayı sanat olarak kabul ettiğinden yapım ve değerlendirme gibi aşamaların tıpkı diğer sanat dallarındaki gibi ilerlemesi gerektiğini vurgular. Bu noktadan sonra drama resim, heykel, edebiyat, müzik gibi diğer sanat alanlarıyla uyumlu olabilir.

Hornbrook'un dramayı tiyatrodan ayrı görmemesi, katılımcılardan oyunculuk performansı beklememekle birlikte, tiyatroda geçerli olan temel kuralları sınıfta yapılan dramada gerekli kılmıştır. Bunun yanında dekor, kostüm, ışık gibi teknik unsurların en basit sınıf doğaçlamasında bile önemsenmesini istemiştir. Bu da tüm katılımcıların oynamak zorunda olmayıp, teknik işlerde görev almasını mümkün kılmıştır. Ona göre drama dersi doğaçlamalardan ibaret değildir. Öğrencilerin yaptıkları ön araştırmalarla dramaturjik açıdan uygun materyal, atmosfer hazırlamaları da takdire değerdir.

Heathcote ve Hornbrook, eğitimdeki temel inançlardan ‘drama’ ve ‘eğitimde drama’da, farklı drama eğitimi vizyonlarına sahiptirler. Heathcote, kendinden emin öğrenenler ve sosyal yetenekli kişiler için daha fazla öğrenilen ortamlara değer verirken; Hornbrook, öğrencileri dramatik sanat hakkında bilgi sahibi olmak ve tekniklerinde yetenek kazanmak için eğitmeyi amaçlamıştır. Hornbrook Heathcote'u ‘karizmatik kişiliği tarafından büyülenen drama öğretmenleri üzerinde gizemli bir güç kullandığı’ yönünde eleştirmiştir (Dickons, 2011) . Hornbrook, öğretmenlerin kendisini Heathcote ve Slade gibi kişisel gelişime odaklanan pratisyenlerin yöntemlerinin sınıfa uyarlanabilir olmadığını düşündükleri için desteklediğini söyler. O’toole’a göre ise Hornbrook’u destekleyenler, dramayı etkili biçimde kullanamayan öğretmenlerdi (Moore, O’toole ve Stinson, 2009). Buna ek olarak aynı kaynakta Hornbrook’un eğitimde kullanılan drama süreçlerini aşağılamak için Heathcote ve Bolton’ a ağır eleştirilerde bulunduğu söylenir**.** Heathcote’un yöntemini kötülemek için kasıtlı olarak süreçten en kötü örnekleri seçip gösterdiği ve kitabında drama süreçlerini gözden düşürüp itibarsızlaştırmak için ona kötü ününü getiren müfettişlik görevini kullandığı söylenir.

Hornbrook’un eleştirilmesine ve diğer öncülerden ayrılmasına neden olan diğer konu da onun drama derslerinde kültüre geniş yer vermesidir. Heikkinen de Hornbrook gibi öğrencilerin koşulları dönüştürebilmeleri için çeşitli kültürel ve politik özellikleri araştırmaya teşvik etmek gerektiğini belirtir. Ona göre dramanın kültürel amaçlarından biri öğrencilerin kendi dramatik edebiyat ve kültürlerini öğrenip takdir etmeleri ve başka kültürleri tanıyıp onlara önyargısız yaklaşmalarını sağlamaktır (Heikkinen, 2016).

Ülkemizde kendisiyle ilgili yapılmış herhangi bir çalışma bulunmayan Hornbrook, dramayı ele alış biçimiyle ilgili iki kitap yazmış ve İngiltere’de eğitim programında dramanın şekillenmesiyle ilgili pratik görüşlerde bulunmuştur. Hornbrook’un özel olarak drama yöntemiyle ilgili yapılmış bir çalışmaya yabancı kaynaklarda da rastlanmamıştır. Hem ülkemizde hem de yurt dışında yazılmış kitap ve makalelerde drama uygulamalarıyla ilgili bilgiler birkaç satırla sınırlı kalmıştır. Bu çalışmalarda genelde Hornbrook’un tiyatro ve gösteri vurgusundan söz edilmiştir:

Frank (2004) tarafından yazılan Drama Eğitimi, Beden ve Temsil (Drama Education, The Body and Representation) isimli çalışmada, ‘ürün’ odaklı drama çalışması ve yapımın performansıyla performansa verilen tepkinin Hornbrook ile ilişkilendirildiği kısaca anlatılır. Dil Öğretiminde Drama, Yaratıcı Gelişim İçin Bir Meydan Okuma (In Language Teaching, A Challenge for Creative Development) çalışmasında (Zafeiriador, 2009), Hornbrook’un drama odaklı öğretmenlerin deneyime ve doğaçlamalara , tiyatro

yaklaşımı alan öğretmenlerinse oyunculuk, prova ve performansa yönelmeleriyle ilgili yaptığı tespitten bahseder.

Ömer Adıgüzel'in (2019), yaratıcı drama alanında yazdığı kapsamlı kitapta drama öncüleriyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Drama öncüleri bölümünde ayrı bir başlık olarak olmasa da dramayı ve sanat eğitimini tersten ele alışıyla ilgili Hornbrook'tan kısaca söz edilmiştir.

Bu bilgiler ışığında Hornbrook'un drama yaklaşımının ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılması ve bu yaklaşımın Türkiye'deki drama eğitmenleri tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanması, bu araştırmanın problemini oluşturur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama öncülerinden David Hornbrook yaratıcı dramayı ve sanatı ele alış biçimini, kendisinin yazdığı 'Dramada Eğitim' (Education in Drama) ve 'Eğitim ve Dramatik Sanat' (Education and Dramatic Art) kitaplarını inceleyerek betimlemeye çalışmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. David Hornbrook'un drama ve tiyatro anlayışı nedir?
2. David Hornbrook'a göre dramanın diğer sanatlarla ilişkisi nedir?
3. David Hornbrook'un drama anlayışında kültür, ritüel ve dinin önemi nedir?
4. David Hornbrook'un göre drama derslerinde, yapım süreci, metin, teknik öğeler, gösteri, seyirci ve öğretmen nasıl ele alınmıştır?
5. David Hornbrook'a göre drama derslerinde değerlendirme nasıl olmalıdır?
6. David Hornbrook'un önerdiği drama laboratuvarı nedir?

Önem

Yaratıcı drama alanında eğitmenlik yapmak, ve derslerinde kendi tarzını ortaya koymak isteyen bir eğitmenin öncelikle bu alanı oluşturmuş, görüşleriyle dramaya yön vermiş, dünyanın çeşitli yerlerindeki alan uzmanlarını ve onların dramayı ele alış biçimini öğrenmesi gerekir. Türkiye'de çok bilinmemekle birlikte David Hornbrook drama alanında farklı görüşleriyle diğer öncülerin ilgisini çekmiş, ortaya attığı sorularla bazı konuların – onaylansın veya onaylanmasın- tartışılmasını sağlamış bir eğitmendir.

Türkiye'de ve İngilizce kaynaklarda Hornbrook'la ilgili -bir iki kitap eleştirisi dışında- yazılmış bir makale ya da kitaba rastlanmamaktadır. Bunun en büyük nedeni ülkesinde (ve tabi dünyada) dramayla ilgilenenlerin onun çok eleştirdiği Heathcote

anlayışını daha çok benimsemiş ve Hornbrook'un fikirlerini önemsememiş olmaları olabilir. Ayrıca onun kitaplarına baktığımızda önerdiği yöntemi sadece İngiltere üzerinden örneklendirmesi ve İngiltere eğitim programıyla ilgili bilgiler sunmuş olmasıdır. Kitaplar incelendiğinde başka ülkelerde okuyucunun anlayamayacağı birçok kısaltma vs. rastlanmaktadır. Bu da kitapların uluslararası alanda anlaşılmasını ve ilgi toplamasını engellemiş olabilir.

Hornbrook'un alanda kabul edilmiş yaygın görüşlerden farklı tezleri olması, onun yöntemini öğrenmeyi, alana bambaşka bir taraftan bakma açısından daha gerekli kılmaktadır. Türkiye'deki drama eğitmenlerinin bu anlayışı öğrenmeleri onların kuramsal ve uygulama anlamında daha etkili çalışmalar yapmalarını kolaylaştıracaktır. Araştırma, alana farklı bakış açısıyla katkı sağlamış Hornbrook'la ilgili yapılmış ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma David Hornbrook tarafından yazılmış olan Dramada Eğitim, Eğitim ve Dramatik Sanat (Education in Drama, Education and Dramatic Art) isimli iki kitapla sınırlıdır. Bunun yanında Hornbrook'un editörlüğünü yaptığı Drama Konusu Üzerine (On The Subject of Drama) kitabından yararlanılmıştır. Türkçe ya da İngilizce Hornbrook'un drama anlayışında dair yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tanımlar

Yaratıcı Drama: Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır. Ancak, yaratıcı eğitsel bir çalışma, tiyatro veya oyunculuk değildir.' (San, 1991).

Tiyatro: Yunancada 'seyirlik yeri' anlamına gelen tiyatro, bir öyküyü, oyuncuların söz, hareket ve mimikleriyle canlandırma sanatıdır. Tiyatro, toplum hayatının karşıtlık ve çatışmalarını seyirciye yansıtır (Güney, 2011).

Kültür: Kültür, bir milletin tarih boyunca biriktirdiği ve günümüze ulaşmış sözlü, yazılı, maddi ve manevi değerlerinin tamamdır. Giyim kuşamdan sanat eserlerine kadar uzanan değerlerde kişilere o toplumla ilgili fikir verir (Soydaklı, 2018).

Performans Sanatı: Performans sanatı, izleyicisinin önünde o sırada canlı olarak gerçekleştirilen ve sanatçısı ya da sanatçıları tarafından bedenin kullanılarak sergilendiği bir sanat biçimidir (Avşar Karabaş ve İşleyen, 2016).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmaların geniş bir dağılım ve çeşitlilik göstermesi, nitel araştırma sonunda elde edilen verilerin yaratıcı, esnek ve çeşitli tekniklerle analizini gerektirmektedir. Nitel araştırmada verilerin analizinde en sık uygulanan teknikler; betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizidir (Balcı, 2018)

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yoluyla oluşturulmuş, doküman incelemesine dayalı bir çalışmadır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemleriyle, durum ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlı nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel araştırmada kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi : görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir (Yıldırım, 1999).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan bilgilerle ilgili yazılı materyallerin incelenmesini içerir. Bu tür çalışmalarda araştırmacı, veriyi gözlem ve görüşme yapmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler belirlenen başlıklara göre özetlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada David Hornbrook'un eserleri incelenmiş, çalışmalarından yola çıkarak tiyatro, sanat, drama ve kültür konularına ilişkin düşünceleriyle drama anlayışı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, doküman analizi yoluyla David Hornbrook'un yazdığı kitapların ve başka yazarlarının eserlerinde Hornbrook'un yöntemiyle ilgili söz edilen belgelerin incelenmesiyle elde edilmiştir.

Bu araştırmada David Hornbrook'un yazmış olduğu iki kitap ve yine kendisinin iki bölümünü yazıp editörlüğünü yaptığı bir kitap Türkçeye çevrilip incelenmiştir. Bunun yanında Hornbrook'a dair yapılmış çalışma olmadığından, başka uzmanların kendi drama anlayışlarını ortaya koydukları eserlerinde kısaca yer verdikleri Hornbrook'un görüşleri ve genelde kendi kitabından yapılan alıntılar incelenmiştir. Dokümanlar, üniversite kütüphaneleriyle internet üzerindeki veri tabanları taranarak elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmacı tarafından elde edilen veriler çözümlenmiş ve tüme varım yöntemiyle yorumlanmıştır. David Hornbrook'un drama anlayışını betimleyecek 'David Hornbrook'a göre tiyatro ve drama, David Hornbrook'un drama süreçlerinde kültürün işlevi, öğretmenin rolü, okulda sanat eğitimi' gibi başlıklar oluşturulmuş ve çalışma raporlaştırılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan veriler analiz edilerek araştırma amaçları doğrultusunda başlıklara ayrılarak yorumlanmıştır.

David Hornbrook'un Drama ve Tiyatro Anlayışı

David Hornbrook'un drama ve tiyatro anlayışını anlamak üzere çalışmaları incelendiğinde, kitaplarından daha çok bilinen olan Dramada Eğitim (Education in Drama)'de kendi drama anlayışını örneklerle açıklamakla birlikte; dramanın ne olduğundan çok ne olmadığından söz ettiğini görürüz. Çoğunlukla kendi ülkesindeki (İngiltere) drama eğitim programı ve uygulamaları üzerinden eleştirilerde bulunan Hornbrook'u diğer drama uzmanlarından ayıran düşünceleri daha çok tiyatro, sanat ve kültüre dairdir. Hornbrook, İngiltere'de drama eğitiminin estetik yerine eğitim ve psikoloji merkezli olduğundan yakınır. O, dramatik eğitimi psikolojik kullanımından çok performans temelinde savunmuştur. Onun hoşnutsuzluğu dramayla tiyatronun çatıştırılması , sürecin performans kaygısı olmadan işlenmesi ve çocuğun kültür bağlamından bağımsız ele alınmasındandır.

Hornbrook eğitimde dramayı: 'sanatsal, pratik bir aktivite ve entelektüel bir disiplin' (1993) olarak tanımlar. Kitabının ismi olan 'Education in Drama' (Dramada Eğitim) zaten bize onun dramaya böyle baktığını anlatır. O, eğitimde drama yerine, olaya drama eğitimi şeklinde bakmayı tercih etmiştir. Drama hayal edilmiş karakterlerin yaratılışı ve belirlenmiş bir mekan içinde sahneleştirilmiş durumları içerir. Hornbrook'un benimsediği gibi oyunla başlayan bir drama eğitimi zamanla tiyatronun bütün elementlerini kapsayabilir. Tüm sanatlar gibi drama da dünyayı anlamamızı sağlar. 'Eğitimde drama' ve 'drama eğitimi' arasındaki küçük fark, okullarda dramanın, -her sanat dalı gibi- yetenek, sentez, yaratıcılık ve bilgi birikimi gerektirdiğidir. Tüm seviyelerde ve her formuyla Hornbrook drama için yapım, performans ve yanıt kısımlarından oluşan bir çerçeve çizer.

Bunun yanında Hornbrook drama sınıfına, dramatikleştirilmiş toplumdaki hayatımızın içeriğini keşfedeceğimiz ve yorumlayacağımız birer laboratuvar gözüyle bakar. Ona göre dramada, hem kendi anlattığımız hem de başkalarından dinlediğimiz hikayeler yoluyla öğreniriz. Dramatize edilmiş kültürde bu hikayelerin kendisi dramatizasyon formunu alır, böylelikle sosyal hayatlarımızın birer maddesi haline gelen, içinde hem seyirci hem de oyuncu olduğumuz, birbirine kenetli dramatik anlatılar ile temsil ediliriz. Daha sonra tarihsel ve kültürel bağlamın içindeki dramaları hem izleyerek hem de içinde bulunarak onlardan anlamlar çıkarmaya çalışırız. Hornbrook, bu yorumlama işini drama yoluyla bilinçli şekilde yapabildiğimizi söyler (Hornbrook, 1998).

Hornbrook en büyük itirazı dramanın kullanım biçimine, onun eğitim yöntemi olarak görülmesine yapmıştır. Dramanın sanat formu olduğunu düşündüğünden okullarda da sanat eğitimi ve dramanın bu amaçla kullanımı üzerinde durmuştur. Ona göre, dramatik sanatın eğitim sistemi olmak gibi bir kaygısı olmadığından, genç insanların ahlaki ya da psikolojik gelişimine dair temel bir yargı sunmaz. Ülkesinde, eğitim sistemi içinde dramanın bu şekilde yer alması gerektiğini İngiltere Eğitim Müfettişliği (HMI) raporlarında geçen cümlelerle ifade etmiştir (1998): 'Okullarda drama pratik ve artistik bir konudur. Sınıf içinde çocukların oyunları içerisinde yapılan doğaçlamalar ve özel olarak planlanmış performanslardan Shakespeare'in performanslarına kadar geniş bir aralıkta yer bulur.'

Türkiye'de 1980 öncesi daha çok eğitim programlarında yöntem olarak dramatizasyonlardan faydalanılmış ve 1990'lardan sonra yapılan akademik çalışmalarla bir alan, yöntem ve sanat eğitimi alanı olarak daha geniş alanlarda ele alınmış olan dramanın (Adıgüzel, 2008), bugüne dek eğitsel yönüne mi sanatsal yönüne mi eğileneceği ve kullanım amacıyla ilgili birçok farklı görüş oluşmuştur. Winiferd Ward Hornbrook gibi anlatım sanatlarının araçsal kullanımlara dönüştürülmesinden huzursuz olmuş ve 'Drama, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir araç değil; bir sanattır.' demiştir (O'toole, Stinson ve Moore, 2009). Yine de o, kendi yöntemini tarih, doğa bilimleri ve yaratıcı yazma gibi derslerde kullanmaya ve ilkokullarda dramanın birleşik öğrenme sağlayan yönünü vurgulamaya devam etmiştir. Yirminci yüzyılın ilk yarısındaki Caldwell Cook ve Maisie Cobby gibi isimlere benzer olarak Hornbrook, dramanın eğitsel yönüne çok nadiren değinmiştir (O'toole, Stinson ve Moore, 2009). Onun tersine dramayı öğrenme aracı olarak kullanan diğer bazı isimler Dorothy Heathcote, Harriet Finlay Johnson, Peter Slade, Gavin Bolton'dır**.** Hornbrook bu kişilerin fikirlerine dramanın sanatsal yönünü ve ürünü küçümsedikleri gerekçeleriyle karşı çıkmıştır. Ona göre dramanın sanat eğitim

programının vazgeçilmez bir parçası olmasının sebebi, içinde bulunduğumuz dünyayı daha iyi anlamamıza neden olmasıdır. Bunun dışında drama, sosyal ve siyasal eğitimin bir hizmetkarı gibi görülmemelidir (Hornbrook, 1993).

Onun dramaya dair diğer görüşü ise dramanın tiyatrodan faklı bir şey olmadığı ve drama sürecinin yolunu bir gösteriyle sonuçlandığında bulacağı yönündedir. Sağlam, (2004) bu konuda alan uzmanlarının çok farklı fikirleri olduğunu; kiminin dramanın tiyatrodan uzak durması gerektiğine, kiminin ise bütün drama çalışmalarının bir gösteriyle sonuçlanması gerektiğine inandığını belirtir. Burada bahsedilen gösterinin anladığımız profesyonel tiyatro gösterisi olmadığını söyler. Bir başka görüş ise sürecin eğer çocuklar isterse gösteriyle sonuçlanacağı yönündedir. En sonunda Sağlam, bu tartışmaların uzayıp gideceğini belirtir. Nitekim Hornbrook da kendinden önceki ve çağdaşları olan dramacılardan farklı olarak, okullarda drama ve tiyatro şeklinde iki ayrı alan oluşturulmasına karşı çıkmaktadır.

Sanat eğitimi programında dramanın somut olarak yer almasına inanan Hornbrook, (2002) herhangi bir sanat biçimi gibi drama da biricik ve dönüştürülemezdir diye düşünür. 'Renk spektrumundaki ana renkler gibi drama da yalnızca kendisine indirgenebilir.' der. Ona göre drama başka sanat dallarının yardımcısı olmamakla birlikte, tiyatro başta olmak üzere tüm sanatlarla bütünleşik olmalıdır.

Drama anlayışını incelerken Hornbrook'la ilgili en çok dikkat çeken nokta onun, 'kültür' kavramı üzerinde durmuş olmasıdır. David Hornbrook kültür ve dramanın birbirini oldukça etkilediğini, drama sınıfında oynan birçok hikayenin kültürel doğrulama biçimi olduğunu ve kültürle sanatın- dramanın karşılıklı etkileşim halinde olduğunu düşünür. Hornbrook eğitimin; tasarımcıların, yönetmenlerin, oyuncuların, yazarların ve eleştirmenlerin gelişimine sosyal, politik ve kültürel bir iş birliği içinde değer vermesi gerektiğini savunur. Hikayeler, içinde bulunduğu kültürel sistemle birleşik olduğundan, dünyayı açıklamak ve bize nasıl yaşamamız gerektiğini göstermek için performansa dayalı kültürel dramatizasyonlara ihtiyaç duyulduğunu iddia etmektedir. Dramanın bu yönüyle ilgili Martin Esslin'in sözlerinden örnek verir (1993):

> 'Drama anlayış biçimimize öyle bir nüfuz eder ki, 'hayat üzerinde düşünmemizde' yeni bir pencere açar. Drama artık fikirlerin ve daha da önemlisi kültürümüzdeki insan davranış formlarının başlıca aracı haline gelmiştir: Drama bireylerin kendi fikir ve ideallerini şekillendirdiği; komün davranış biçimlerini kurduğu; değer ve tutkuları oluşturduğu rol modellerini insanlara sağlar.'

Bu amaçla sınıfta kullanılmak üzere üç çeşit metin önerir: sahne metni yani oyun, teknik araçlarla oluşturulan elektronik metin ve ve günlük durumlardan alınan sosyal metinler (mahkeme salonu, röportaj, düğün gibi).

David Hornbrook drama ve tiyatronun ayrı ayrı ele alınmasını ise doğru bulmaz. Okullarda dramanın tiyatrodan bağımsız bir alan gibi sunulmasını ve öğretmenlerin tiyatroya mesafeli yaklaşmalarını eleştirmiştir. Ona göre ikisi birbirinden farklı şeyler değildir. Bu nedenle okullarda tiyatro kültürünün oluşmasını önemsemiştir. Ona göre bunun faydası, üretim sürecinde öğrencilerin kendi fikirlerini ifade ederken teatral formlardan ve yapılardan faydalanmalarıdır. Örneğin popüler dramatik bir ifade formuna başvuracaklarsa, belgesel, sokak tiyatrosu, pantomim, komedi ya da bunlar gibi formlar hakkında eğitim almış olmaları beklenir (Hornbrook,1998).

Education in Drama (1993) kitabını yazış amacını anlatırken Hornbrook, bu konuyla ilgili şu ifadeleri kullanır: 'Bu kitap, dengeli bir drama eğitiminin sağlanmasında sınıf alışkanlıklarının yanı sıra tiyatro kültürünün önemini kabul ederek sanat içerisinde dramanın somut konumunun farkındalığı içinde bir drama programını örnekler.' Yine, 'Drama Konusu Üzerine' (On The Subject Of Drama) (2002) kitabının konusunun; aktörler, izleyiciler, tasvir edilen anlatılar ve seyirciyle yapılan anlaşma sonucu ortaya çıkan resmin öğretilmesi olduğunu söyler. Bu satırlardan okulda dramayı tiyatroyla iç içe ele aldığını söyleyebiliriz.

Tiyatro kültürüne aşinalığın ilkokuldan başlaması gerektiğini savunan Hornbrook, diğer yandan dramaya sınıflarında yer vermek için oldukça hevesli olan öğretmenlerin aynı zamanda tiyatrodan kaçınmalarının sebebini şöyle açıklamıştır (1993):

> 'Amatör performanslardaki dehşet verici deneyimler öğretmenleri drama dersleriyle tiyatro alıştırmalarını birleştirmemek üzere caydırmış olabilir. Açıkça, okullardaki oyunlar drama müfredatını doğru şekilde temsil etmemektedir. Oyuncuların sesini duyuramaması, yanlış dekorlar ve sert sandalyeler, eğitici bir güç olarak insanları dramadan caydırmaktadır.'

Tiyatroya yaklaşımı Hornbrook'a kısmen benzeyen Spolin de kullandığı drama yönteminde tiyatroya mesafeli yaklaşmamış, tiyatronun çocuklara okul ortamında özgüven, sorumluluk, özgürlük duyguları kazandırdığını ve eğitime olumlu katkısı olduğunu düşünmüştür (Uyanıksoy, 2007).

Hornbrook, bu durumun başlangıcının 1970'lerde eğitime bakış açısının değişmesiyle olduğunu belirtir ve o dönemde dramanın salt öğrenme yöntemi ve iyileştirici unsur olarak görülmesiyle drama ve tiyatro kültürünün hiçbir zaman olması

gerektiği gibi yakın olamadığını söyler. Daha sonra katılımcılara sağladığı terapatik yararlarına odaklanarak izleyici ile iletişim sağladığı gerçeğinden uzaklaşılmış ve ayrımın iyice artmış olduğunu söyler. Okullarda tiyatro ve dramanın kendilerine ayrı iki dil benimsemesine karşı çıkan Hornbrook (1993), dramatik müfredatın, tiyatronun gelenekleri ve kendine özgü kelimeleriyle uzlaştırılması gerektiğine inanır. Bunun için eğitsel dramanın dilsel çekimserlikten kurtulup, daha anlaşılır ve geniş kullanım alanına sahip bir dil edinmesini önerir. Anlaşılırlık için mücadele veren birçok disiplin gibi, eğitimde drama, özgüvenini yükseltmek amacıyla kendi terminolojisini oluşturmalıdır. Dergilerde ve tezlerdeki drama süreci anlatımları bu haliyle birçok sınıf öğretmeninin tam anlamıyla benimseyemeyeceği biçimde ifade edilmektedir. Ona göre bu özelleşmiş dil, eğitimde dramanın hem diğer sanat dersleriyle hem de tiyatro alanıyla arasına mesafe koymaktadır.

Yine bu konuyla ilgili ’Dramada Eğitim’ (Education in Drama) (1993) kitabını yazış amacını anlatırken:

> ’Bu kitap boyunca kullanılan tiyatro dili, drama öğretiminde kan akışına girmeyi ümit ediyor. Tiyatronun sözcük hazinesini ilk ve orta sınıflara dahil ederek, okulda yapılan drama çalışmalarının kavramsal izolasyondan çıkarmaya çalıştım, böylece daha geniş ve daha genel olarak anlaşılan dramatik bir söylemi paylaşmayı amaçladım.’ der.

Çünkü Hornbrook drama öğretmenlerinin; oyuncular, yönetmenler ve oyun yazarlarıyla ortak sözcük dağarcığını paylaşmaları gerektiğine inanır. Hornbrook’un tiyatro ve dramanın birlikte ele alınması ve birbirinden bağımsız görülmemesi gerektiği tezi H. Finlay Johnson, Brian Way, Peter Slade gibi birçok öncünün daha önce ortaya koydukları görüşlerine ters düşer.

Peter Slade, çocuk dramasının ayrı bir sanat formu olduğunu ve eğitim programında bağımsız bir alan olarak yer alması gerektiğini savunması açısından (Sağlam, 2004) Hornbrook’la benzerlik gösterse de, diğer yandan keskin bir biçimde drama, tiyatro ayrımı yaparak ondan ayrılmıştır: ‘Tiyatro eğlencenin sıralanmış halidir ve paylaşılan duygusal bir deneyimdir, oyuncular ve seyirciler vardır. Dramada çocuk, eğer şımarmamışsa, böyle bir fark hissetmez, -özellikle erken yaşlarda- kişi hem oyuncudur hem de seyircidir.’ (Slade 1976; Akt. Aksak Kömür, 2014).

Slade, çocuk oyunun üzerinde dururken çocukları gösteri yapmak için eğitmenin tehlikeli olacağını savunmuştur (Sağlam, 2004). Peter Slade'in bu tutumunu eleştiren Hornbrook, resim ve müzik gibi dramanın da kendi 'tiyatro becerileri ve türlerinden

oluşan bilgi tabanıyla' en küçük sınıf seviyelerinde bile uygun ve uygulanabilir kazanımları olduğunu savunmuştur. Bu ayrım ortadan kalktıktan sonra,- sosyal veya ahlaki meselelerin öğretilmesinin aksine- drama dersinin hedefinin doğaçlama veya rol oynama yoluyla gerçekleşecek olan 'drama alanındaki' ilerleme olduğunu belirtmiştir (Hornbrook, 2002).

İnci San (2009), eğitimbilim alan yazınında tiyatro ve dramanın birbirini yerine kullanılmaya başlanmasını endişe verici bulmuştur. Çünkü bu durumda drama çalışmalarının özgünlüğü, hazır metin kullanılmaması ve grup dışından izleyici olmaması gibi dramaya has özelliklerin göz ardı edilebileceğini düşünmüştür. Hornbrook ise tam tersine, drama derslerinde yapılan doğaçlamalarda sanatsal değeri vurgulanmazsa öğrencilerin işi yeterince ciddiye almayacağını söyler. Oyun sergilerken, 'doğaçlama', 'rol alma', 'taklit yapma' ya da 'betimleme' gibi isimler verilmesini doğru bulmaz. Sınıf draması adı altında oluşturulan dilin Peter Slade'den itibaren başladığını ve bu durumun performans ve buna bağlı olan tiyatro dilinin önemini azalttığını belirtir (Hornbrook, 1993).

Slade; çocukların dramada mutluluğu bulduklarını belirtip, dramanın amacının "mutlu ve dengeli birey olmak" olduğunu söyleyerek (1969; Akt. Aksak Kömür, 2014), en çok çocukların duygusal eğitimi üzerinde durmuştur. Kendi öğrencilik yıllarında mutsuz anlarını da bu yöntemle atlattığını belirten Slade, dramatik oyunlarla öğrencilerinin sağlıklı bir duygu boşaltımı sağladıklarını ve duygularını nasıl kontrol edeceklerini öğrendiklerini söyler (Adıgüzel, 2019). Slade'in dramanın iyileştirici yanına vurgu yapmasını eleştiren Hornbrook, drama derslerinde çoğu öğretmenin dramada daha başarılı olmak yerine drama dersleri sayesinde öğrencilerin iyileşmesi üzerinde durduğunu belirtir. Ona göre kişisel ve sosyal eğitim, drama yoluyla öğrenme sürecinin hazır olarak bulunduğu bir alan haline gelmiştir. Öğrencilerin sahneye çıkıp 'problemli' durumlarını sergilemesi, bu durumları tartışmaları ve ırkçılık, cinsiyetçilik gibi tarihsel ve sosyal olayların işlenmesi dramanın birincil amacı olmuş ve dramanın sanat konusu olarak ele alınması göz ardı edilmiştir. Hornbrook, rolü Moreno gibi tanımlamayı ve rol oynamayı bu amaçla kullanmayı doğru bulmaz. Moreno'nun rol kuramında gerçek hayatta yaşanamayan, baskılanan rollerin oynanması vardır. Böylelikle 'sanki' dünyası yaratılarak geçmişi farklı kişisel boyutta yaşayarak ve birikmiş düşünceleri serbest bırakarak sorunları çözümlemek amaçlanır (Dökmen, 1995). Hornbrook'a göre öğrenciler kısa sahneler ya da yaratıcı gerçeklik bağlamındaki karakterlerin aldığı rolleri sahneleyerek doğaçlama yapmaya alışmışlardır. Bu durumu önceki pratisyenlerden

cümlelerle örneklendirir: ‘Peter Slade, samimi olarak rol yapmak dışında dramayı anlamanın başka bir yolu olmayacağını düşünürken, Stanislavski, tıpkı bir çocuğun oyuncak bebeğinin gerçek hayatta var olduğuna inandığı gibi, aktörün samimi olarak, yaratılmış ve pratik olan doğrudan daha çok inandığı yaratılmış doğruya inanmasını bekler. ‘Büyülü eğer’ in akla gelmesi oldukça mümkündür. Slade gibi Stanislavski de başarılı bir aktörün rolde yaratıcılığını, çocuksu saflık ve güvenini, artistik duyarlılığını mümkün olduğunca geliştirmesine bağlar.’ (Hornbrook, 1998).

Rol oynamak, yaratıcı damada doğaçlama tekniği ile birlikte kullanılır ve başkasının kişiliğini benimseyip içtenlikle, - mış gibi yaparak canlandırma tekniğidir. Kişilerin rol oynarken aktörlük becerisine sahip olması beklenmez ancak role uygun tutum takınıp, buna uygun davranış sergilemesi ve rolden çıkmaması gerekir. Katılımcı bir rolü canlandırırken kendisinden fazla uzaklaşamaz ve olaylara kendi bakış açısını yansıtır. Kişi o karakteri ya da karakterle sergilediği tutumu bilinçli olarak seçer (Adıgüzel, 2019).

Stanislavski ise rol oynamayı rolü yaşamakla eş değer tutar ve tiyatroda rol oynarken oyuncunun canlandırdığı kişiyle empati kurabilmesi için -mış gibi yapmak yerine gerçekten o duyguları yaşaması gerektiğini, rolün ancak kendini o kişinin yerine koyarsa sahici olacağını belirtir (Stanislavski,1996).

Hornbrook, rol oynamanın teatral anlamda, gerçekten rolü hissetmek olduğunu düşünmez. Rolü, drama eğitiminde, hayal gücünü kullanarak biriyle içinde bulunduğu tüm koşullar içerisinde empati yapmak olarak tanımlar. Böylece ‘role girmiş’ öğrenciler, betimlenen kişilerin psikolojik hallerinden ayrı olarak, onların içinde bulunduğu tarihsel, sosyal ya da etik ikilemlerin kurgulanmış hallerini doğaçlarlar. Ayrıca ona göre sahnede oyunculuk sergilemenin aksine ‘role-play’ yapmak, önceden bir birikim ya da antrenman gerektirmeyen, kolayca ulaşılabilir bir durumdur. Zaten hayatlarının bir noktasında ‘role-play’ yapmamış çok az yetişkin vardır (Hornbrook, 1993).

Rol oynarken katılımcıda kendini ifade ve empati olmak üzere birçok davranış gelişimi sağlanır. Kişi olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşırken problem çözme yeteneği gelişir. Ayrıca kendini farklı durum, zaman ve mekanlarda hayal ederken hayal gücü gelişir. Akkök’ün (1999) belirttiği kişiler arası ilişkilerdeki temel beceriler olan dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıma, başkalarını tanıma, iltifat etme gibi becerileri kazanmada da rol oynamanın etkisinden bahsedebiliriz.

Hornbrook da rol oynamanın katılımcı üzerindeki olumlu etkisinden bahseder. Role-play'in kişisel becerileri geliştirmesi ve değişik sosyal karşılaşmaların keşfi için kullanılmasının yaygınlaştığını belirtir. Stresi düzenleyen, özgüven artırıcı ya da kararlılığı destekleyen kurslar için de yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğunu vurgular. Ortaokullarda 'role-playing' in kişisel ve sosyal gelişim eğitimi olduğu kadar dil eğitimi ve özel ihtiyaçlara yönelik eğitim için de kullanılmakta olduğundan, bu nedenle çoğu ilkokul öğretmeninin bu yöntemi bir gündelik eğitim aracı olarak kullandığından söz eder (Hornbrook, 1993).

Bu anlamda dramanın İngiltere'de de geniş yer bulduğunu belirten Hornbrook: 'rol oynamanın' birçok ulusal müfredat kurumlarınca öğrenmeye yönelik bir yöntem olarak önerildiğini söyler. İngiliz Çalışma Grubu'nun rol oynamayı kendi konuşma ve dinleme programlarında özel bir eğitim biçimi olarak belirlendiğini belirtir ve : 'Drama öğrencilerin kendilerini ve diğerlerini anlamalarını sağlayan kilit noktalardan biridir. Karar alıcıları ve problem çözücüleri olarak öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilecekleri ve destekleyici bir çerçevede hem insani duyguları hem de geniş spektrumda sosyal ve etik ikilemleri keşfedecekleri bir yoldur.' der (Hornbrook,1993).

Her ne kadar rol oynamaların faydaları üzerinde öğretmenler hemfikir olsalar da bunu hem gösterilerde hem de sınıf içi uygulamalarda kullanmaya çekinebilirler. Dramanın hem teatral özellikleri hem de eğitsel faydalarını bir arada kullanmak bazen zor görünebilir. Hornbrook'a göre bunun sebebi, dramanın eğitsel işlevine yapılan vurgu ile, tiyatro için gerekli olan teatral beceri ve bilginin sınıfa girmesinin dramanın rolüne ihanet olarak görülmesidir. On göre dramanın sunulmak üzere yapıldığı yadsınamaz ve dikkat çekici biçimde, sonunda dramanın bir sergileme sanatından farklı bir şey olmadığını herkesin kabul edeceğini söyler (Hornbrook, 1998).

Tiyatro ve dramada ayrı tanımlanan bir başka unsur da oyuncu/aktördür. Yaratıcı dramada keskin bir oyuncu- izleyici ayrımı yoktur. Katılımcılar aynı zamanda izleyicidir. Drama çalışmaları izleyici için yapılmaz. Oyuncuların da oyunculuk bilgisine sahip olmaları beklenmez ve amaç süreç içinde paylaşılanlardır. Tiyatroda yönetmenler, oyunculuk yeteneğine sahip kişilere ihtiyaç duyarlar. Eğitimde dramada oyunculuk zorunluluğu yoktur (Öztürk, 2007). David Hornbrook eğitimde dramada aktör sözcüğünün kullanılmasında bir sakınca görmez. İlkokul sınıfında ya da tiyatro sınıfında olması fark etmeden, bir oyundaki oyunculara aktör denmesi gerektiğini söyler. Ona göre performansları esnasında aktörler anlatıyı hikayenin hayal edilmiş gerçekliği içindeki inançları doğrultusunda izleyicilere yansıtırlar. Aktörler, oyunlar ve izleyiciler bu açıdan

dramatik müfredatın kilit referans noktalarıdır. Her zaman belirgin olmasalar da dramatik sanatın öğretimi ve yapılandırılması açısından önemli roller oynarlar. Hornbrook, drama öğretmenlerinin her zaman öğrencilerine birer aktör olarak bakmadıklarını söyler. Bunun yerine drama dersinde öğrenciler oyun sergilerken bunun ismi 'doğaçlama', 'rol alma', 'taklit yapma' ya da 'betimleme' olarak kabul edilir. Bunun sebebi olarak yine Peter Slade'den itibaren gördüğümüz sınıf draması, performans ve buna bağlı olan tiyatro dilinin öneminin azalmasını gösterir (Hornbrook, 1993).

Drama öğretmenlerinin tiyatroya bu denli mesafeli durmalarının bir sonucu da profesyonel hayatta tiyatro içinde olmak isteyen öğrencilerin bu alanda gelişememesidir. Birçok öğrenci okulda amatör biçimde ilgilendiği işlerde profesyonelleşmek ister. Bazılarının okuldaki dramaya olan ilgileri ise onları film yapımı ya da televizyona veya dekorculuk, sahne amirliği gibi işlere yönlendirebilir. Hornbook'a göre eğitimde drama, mesleki açıdan bu işi yapmak isteyen bir öğrenci için yetersiz kalmaktadır. Ciddi anlamda tiyatroda çalışmak isteyen bir öğrenci için drama sürecinin bu şekilde gelişimsel dil dağarcığının katabileceği hiçbir şey yoktur. Bu nedenle okullardaki drama derslerinin bu alana ilgi duyan öğrencileri tiyatro alanına yaklaştıracak ve bu endüstri ile ilgili donanım sağlayacak kapasiteye çıkarılması gerekmektedir.

Disiplin Olarak Drama

Yaratıcı dramanın öğretim programlarında yer almasıyla birlikte bunun bir öğretim yöntemi olarak mı yoksa ayrı bir ders olarak mı ele alınacağı da tartışma konusu olmuştur. Bazı ülkeler ve drama öncüleri dramanın kişilik gelişimi, problem çözme, kendini ifade, empati gibi becerileri geliştirme amacıyla kullanılabileceğini savunurken; diğerleri dramanın başlı başına disiplin olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili ağırlıklı görüş dramanın etkili ve çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu bir öğretim yöntemi olduğu yönündedir. 'Drama, çocuk oyunlarında ortaya çıkan, sanatsal duyarlılığı, farklı dünyalarla ilgili bilinci ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır (Pinciotti, 1993; akt. Köksal Akyol, 2003).

Tiyatronun öğretici özelliğine olan inanç, Avrupa'da Aristoteles ve Horatious'un düşüncelerinin etkisiyle oluşmuştur. Aristoteles, izleyicinin oyunun baş kahramanıyla özdeşlik kurup onun hatalarından ders çıkararak öğrenmesinin mümkün olduğunu savunmuştur. Orta Çağ Avrupa'sında kilisenin tiyatro oyunlarıyla dinsel eğitim vermesi

ve kraliyet tiyatrolarının siyasal amaçlı kullanılması, dil ve din eğitimi için yine tiyatrodan faydalanılması Avrupa geleneğine yerleşmiş durumlardır (Sezgin,2013).

Yaratıcı drama öncülerinden bazılarının dramayı kullanma biçimlerinden söz edecek olursak H. Finlay Johnson'ın - 'Öğretimin Dramatik Yolu' (Dramatic Method of Teaching) kitabının isminden anlaşılacağı üzere- dramayı öğretim yöntemin olarak gördüğünü ve -Hornbrook'un tersine- gösteri amaçlı oynamadan uzak durduğunu söyleyebiliriz (Sapmaz, 2010). Henry Caldwell Cook ise dramayı Shakespeare öğretme yöntemi olarak kullanmıştır (Adıgüzel, 2012). Dramayı öğretme aracı olarak kullanan bir başka isim olan Winifred Ward, çocukları her yönüyle eğitmek amacıyla drama çalışmalarından yararlanmıştır (Adıgüzel, 2012). Drama çalışmalarından tiyatro ve oyunculuk becerileri çalışmalarında yaralanan Spolin için de yaratıcı drama bir öğretim metodudur (Uyanıksoy, 2007). Gavin Bolton'ın da dramayı eğitim aracı olarak gördüğü Kula'nın (2012) araştırmasından öğrenilmektedir: 'Dramayı bilgi edinmede yararlı bir araç olarak gören Bolton, dramanın hem eğitimin, hem de sanatın isteklerini karşılayacak biçimde yapılandırıldığında öğrenme/öğretme deneyiminin daha etkili olacağını belirtir.' Öğrencilere farklı durumlar sunarak krizle baş etme yollarını ve yaşamla ilgili işlevsel bilgileri kazandırmayı amaçlayan Heathcote için drama öğrenme aracı olmuştur. O drama yöntemiyle 'iyi insan' olmayı ve etik, ahlaki değerleri öğretmeyi hedeflemiştir (Özen, 2011). Peter Slade, dramanın terapatik yanına vurgu yapmakla birlikte Hornbrook gibi onun öğretim programında bağımsız yer alması gerektiğini savunmuştur (Slade, 1969; Akt., Kömür ,2014). Ancak Hornbrook; Dorothy Heathcote, Gavin Bolton gibi isimlerin dramatik pedagojiyi geliştirmeleriyle İngiltere'de dramanın müfredat içinde ders ve ders etkinliği olarak kendine yer bulmasını 'stratejik hata' olarak nitelendirmiştir. Hornbrook, eğitimde dramanın, ırkçılık, cinsiyetçilik, işsizlik, nükleer silahsızlanma gibi konularla başa çıkmak için 'Neden istediğim mesleği seçemiyorum? Babam neden yeniden işe başlayamıyor? Beyazlar için yeterli iş yokken neden siyahileri işe alıyoruz? Neden dedem bir kalça operasyonu için 3 yıl beklemek zorunda? Meslekler yerine neden bombalara daha çok para harcıyoruz?' gibi soruları ele alınmasının drama bile olmadığını belirtmiştir (Hornbrook, 1998). Ona göre canlandırmalar işin içinden çıkarsa geriye yalnızca 'bir çanta dolusu pedagojik kandırmaca' kalacaktır. Dolayısıyla drama dersinin amacı bu tip sosyal sorunlara çözüm bulmak değil; canlandırma yapmak olmalıdır.

David Hornbrook (1998) alan öncüleri arasında dramanın kullanım biçimine dair fikir ayrılıklarından şöyle bahseder:

‘Tarihsel olarak okullar müfredata dramayı, iki örtük varsayım temelinde dahil eder. Birincisi konunun estetik bir alanın parçası olduğu ve bu nedenle mantıksal olarak dengeli bir sanat eğitiminden ayrı tutulamayacağıdır. Öteki ise dramanın - en azından okullarda gerçekleşen biçimiyle - bağımsız bir gelişimsel ve pedagojik bir araç olduğu, kendi temel liberal veya ilerlemeci eğitim öncüllerinin özel sürecini hayata geçirdiğidir. Bu iki fikirden hiçbirisi eğitsel drama söyleminden tamamen kopuk olmamışsa da, ilk öncülerden beri bu iki iddia teorisyenler arasında öncelikli olarak birbiriyle rekabet etmektedir. Peter Slade, teatral spontane görüntülerinin olduğu çocuk sanatının dramatik bir versiyonun özgür ifadenin terapatik etkisini kazara onayladığını savunur. Brian Way dramanın temelde daha iyi ve gelişmiş bireyler oluşturmakla ilgili olduğu ve dramatik doğaçlamanın genel bir ‘iyilik’ kazanımında yardım etmeyle ilgili olduğu konusunda ısrar eder. 1980’lerde sınıf dramasının pedagojik versiyonları ‘sanat formunu’ çoğunlukla çeşitli sosyal ve etik konuların bir hizmetçisi gibi görüyordu.’ Hornbrook bu durumun kaynağı olarak Heathcote ve Bolton tarafından geliştirilen dramatik pedagojinin etkili olması sonucunda; eğitimde dramanın kendini ‘müfredat içinde yardımcı alan olarak görmesini gösterir. Heathcote tarzının dünyada birçok ülkede kabul görmesiyle alan uygulayıcıları da onun gibi dramayı hedeflenen toplumsal olayların öğretilmesinde araç olarak kullanır olmuşlardır.

İngiltere’de ise drama en çok İngilizce dersi öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. Hornbrook bu durumu, İngiltere ve Galler’deki drama okullarının bağımsızlık disiplinine açıkça bir tehdit olarak görür. İngiltere’de rol oynama ve doğaçlamalara İngilizce derslerinde ‘konuşma ve dinleme’ başlığı altında yer verilmektedir. Diğer sanatlara karşı mesafeli duran drama öğretmenleri, dil gelişimi, yaratıcı empati, etik ve sosyal gelişim gibi İngilizce dersine yönelik amaçlara yoğunlaşmışlardır. Bu da onları enerjilerini daha geniş sanatlar topluluğundan uzaklaştırmıştır. Hornbrook 1988 Eğitim Kanunu’nundan örnekler verir. O dönemde sanat dersleri ulusal eğitim programı (görsel sanatlar ve müzik) ve ulusal olmayan program (dans ve drama) başlıkları altında bölünmüş durumdadır ve drama bölümleri İngilizce dersi işgali altındadır. Hornbrook bu duruma sebep olarak birçok bilinmiş drama öğretmeninin işe İngilizce bölümlerinde başlamış olmalarını gösterir. İngiltere’de eğitimde dramanın eğitim biliminin bir formu olarak kurulması, iki konu arasındaki bağı kuvvetlendirmeye yardımcı olur. İngiltere’de ‘forum tiyatrosu’, ‘duran resimler’ ve ‘sıcak sandalye’ teknikleri gibi drama tekniklerini İngilizce dersine yardımcı yöntemler olarak kabul edilmesi, Ulusal Müfredat Konseyi tarafından önem görmüştür (Hornbrook, 1993).

Dramanın sınıf yöntem biliminden fazlası olduğunu düşünen Hornbrook'a göre drama bir araç değil; çalışmanın gövdesidir. Aynı nedenle İngilizce dersi başarısı için öngörülen roman ve şiir listelerinden daha önemsiz görülmemelidir.

İngiltere'de drama derslerinin İngilizce dersi haricinde de bir kimlik sahibi olması isteniyorsa, bu sanat dalına programda özerk bir yer verilmesini önerir. Hornbrook, Dramada Eğitim (Education in Drama) kitabını yazış amacını, 'dramanın İngilizce dersinin bir parçası olarak düşünülmesi fikrine karşı drama için yeni bir teorik temel oluşturmak ve drama uygulamalarına bir çerçeve çizmek' şeklinde açıklamıştır (Hornbrook, 1993). Yine aynı kitapta: 'Bu kitabın görevi, İngilizceyle bağlantısı kesildikten sonra da ulusal eğitim programında dramanın yerini korumak ve kurtarmaktır.' demiştir.

Dramanın ulusal eğitim programında kendine bağımsız yer bulmasının bir şartı da 'drama içinde öğrenmek' ve 'drama yoluyla öğrenmek' farkının anlaşılmasıdır. Hornbrook'a göre bu kafa karışıklığı 1980'lerde dramanın öğrenme aracı olarak tanıtılmasıyla ortaya çıkmış ve 1988 İngiltere Eğitimde Reform Kanunu'nda tartışılmıştır (Hornbrook, 2002). Ona göre asıl önemli olan drama derslerinde öğrenme ve öğretme stratejileri üstünde durmak yerine, öğrencileri dramada daha yetenekli hale getirmek olmalıdır ki bu konuda asıl amacın dramada iyi olmak değil, bireyi geliştirmek olduğunu söyleyen ve dramayı bireyi geliştirmek için bir araç olarak kullanan (Metinnam, 2011) Brian Way'le taban tabana zıttır. Nitekim bütünsel olarak ortaokullardaki drama ders programları dramatik sanatın kendisiyle bağlantılı olmaya gönüllü olmamışlardır ve bunun yerine, ilgi ve katılım gibi kriterler teşvik edilmiştir.

Sanat Eğitimi ve Dramanın Diğer Sanatlarla İlişkisi

Çağdaş insanı yetiştirmede sanat eğitimi elzemdir. Bu nedenle sanat eğitimi yalnızca yetenek işi değildir; burada asıl amaç gençlere sanatı sevdirmek, hem bireylerin hem de toplumların doğal olaylar, siyasal baskılar ve ölüm gibi durumlarla sanat yoluyla baş edebilmesini sağlamaktır (Çakır İlhan , 1994).

Hornbrook sanatın işlevi ve faydalılığı üzerinde önemle durur. 'şeyleri' daha anlaşılabilir kıldığı için sanat, tıpkı din gibi, bir faydalılık biçimidir. Sanat bize yeni yorumlamalar gösterdiği için daha büyük bir aydınlanmaya sebep olur. Esasen doğru olduğu için değil, ilham verdiği için faydalıdır Ona göre sanat-olarak-drama, dramatik bir eserin anlatılamayacağı, alıntılanamayacağı veya çözümlenemeyeceği durumlarda bu

yolla kullanılır. Drama; edebiyat, müzik, tiyatro ve dans gibi birçok farklı sanat dalını araç olarak kullanarak, kişilerin estetik farkındalık geliştirmesini ve bilinçli sanat tüketicisi olmasını sağlar (Çakır İlhan, 2004).

Sanat sadece kolay anlaşılırlık ya da eğlence sağlamaz; aynı zamanda bize nasıl yaşamamız gerektiğini ve hayatı nasıl kavramamız gerektiğini de gösterir. Sanat olarak adlandırılan şey faydalı değilse onun hayatımıza katabileceği bir şey yoktur (Hornbrook, 1993). Sanat, kişinin duygusal dünyasını, estetik ve ahlaki ideallerini ifade etmesine yaradığından sanat eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlaması önemlidir (Kurbanov, 2010).

Sanat toplumlar için bu denli önemliyken eğitimde de hak ettiği yeri alması gerekir. Ancak bu derslerin niceliği kadar niteliği de dikkate alınmalıdır. Ülkemizden yola çıkacak olursak, ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu ve seçmeli olarak görsel sanatlar, müzik, drama dersleri olmasına rağmen, liseyi bitiren bir öğrencinin güzel sanatlara dair pek fikrinin ve zevkinin oluşmadığını görmekteyiz. Odağın sanat ve sanat dersleri yerine akademik derslerde olması sonucu öğrenciler; basit nota bilgisi, önemli tiyatro eserleri ya da tabloları öğrenmeden mezun olmaktadırlar.

İngilizcede 'sanat' kelimesi çok geniş anlamlar taşır. Hornbrook, ‘'sanatkâr' ve 'sanatsal'ın aynı şeyler olmadığını ve halk arasında ‘sanat ‘ ve ‘sanat eseri’ sözcüklerinin bilinçli olarak kullanılmadığını söyler. Gerçekten dünyanın birçok yerinde çok leziz yapılmış bir yemek ya da şık bir elbise bile ‘sanat eseri’ olarak tabir edilebilmektedir. Dolayısıyla sanat sözcüğünün halk arasında çok katı bir tanım sınırı yoktur diyebiliriz.

Sanat eğitimi duyarlı, estetik bilince sahip, yaratıcı ve uygar insan yetiştirmeyi hedefler. İsmail Hakkı Baltacıoğlu’na göre, sanat eğitiminin amacı sanatçı yetiştirmek değil; fakat herkesin kazanabileceği bir sanat kişiliği elde etmektir. Çünkü sanat kişiliği olan insan sanattan zevk alır. Sanat zevkinin bulunmadığı yerde sanat olayları azalır (Baltacıoğlu, 1964). Üstündağ, (1998), katılımcının aktif katılımıyla, farklı sanat dallarıyla karşılaştırılarak, duyu organlarının eğitilmesinin söz konusu olduğu dramanın da bir sanat eğitimi alanı olduğunu söyler. Ona göre dramayla birlikte öğrenci, öykü, resim, heykel, fotoğraf gibi farklı sanat dallarından eserlerle de tanışacak; bilişsel, duyuşsal ve devinşsel gelişimine katkı sağlayacaktır. Buna karşın İnci San tiyatro ve drama farklarını sıraladığı makalesinde tiyatronun bir sanat alanı olduğunu söylemekle birlikte, dramanın sanat olmayıp çeşitli sanat formlarına ulaşabilen eğitsel alan olduğunu belirtmiştir (San, 2009).

Sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri de insanları bilinçli sanat tüketicisi kılmaktır. Çünkü sanatı değerlendirirken ölçütün ne olacağının bilinmemesi ciddi bir problemdir. Dolayısıyla herkes sanatı öznel görüşlerine göre eleştirir. Sanat eleştirisi sanat yapıtını anlayıp değerlendirebilmeyi hedefler. Bu nedenle sanat eleştirisinde keyfi yorumlardan kaçınmak için bir ölçütün olması zorunludur. Eleştiren kişinin ölçütlerden en az birini biliyor ve buna göre değerlendirme yapıyor olması gerekir (Beştepe, 2006). Aristoteles da bir sanat yapıtını değerlendirirken, yapıta özgü bütün bağlantıları, ilişkileri, nedenleri ile birlikte göz önünde bulundurmak gerektiğine dikkat çekmiştir. Söz gelimi, bir sanat yapıtını ahlaki açıdan değerlendirirken, bütünü dikkate almanın gerekli olduğuna inanmış ve yapılan bir şeyin iyi olup olmadığına, bunların soylu mu yoksa bayağı mı olduğuna karar vermek için yapana; kime karşı, ne zaman, kimin için ya da hangi amaçla yapılmış olduğuna da bakmak gerektiğini savunmuştur (Yetişken, 2012).

David Hornbrook (1993), sanatı değerlendirme tartışmalarından söz ederken insanların -David Hockney, Jane Austen, Mozart gibi- 'gerçek' sanatçılar üzerinde kolayca hemfikir olduklarını; ancak şekilsiz bir heykel gibi daha az tanıdık projelerle karşı karşıya kaldıklarında ortak duyu oluşturamadıklarını belirtir.

Neyin sanat olup neyin olmadığı konusunda karar verebilmek için bazı insanlar kişisel fikirleri esas alabilirler. Ancak sanat deneyiminin tamamen öznel olduğunu ileri süren yaklaşımı Hornbrook, 'varoluşçu kabadayılıklar' olarak nitelendirir. Çünkü 'Bu benim için sanat değil.' demek bir işi cevap verilemez biçimde reddeder. 'Sanat' kelimesinin, paylaştığımız kelime dağarcığındaki yerini tanımlayabilmesi için, "sanat" olarak adlandırdığımız şeyin, herkeste aynı anlamı çağrıştırması gerekir. Hornbrook'a göre de sanatın ne olduğu ve ne olmadığı hakkındaki sorular, her bireyin öznel cevabına bırakılamaz ve ortak kriterlere göre cevaplanmalıdır.

Bunun sonucunda Damada Eğitim (Education in Drama) (1993) kitabında Hornbrook, 'Eğer sanat sadece öznel bir tercih meselesi değil, dil üzerinde bir anlaşma sorunuysa, bu tür bir anlaşmanın kriterlerini tanımlamak ve formüle etmek mümkün müdür?' diye sorar. 'Brahms senfonisi sanattır, ona benzeyen müzik de sanat olmalıdır; Constable'ın manzaraları en saygın galerilerde asılı kalır, bu yüzden Constable's gibi görünen resimler de sanat olmalı.' örneklerini verir ve bir dereceye kadar makul olsa da, bu 'ortak-anlam' sanat anlayışının çok kolay bir şekilde kültürel olarak sınırlı ve gelenekselleştirici hale gelebileceğini belirtir. Bu nedenle Hornbrook sanatın doğru tanımlanması ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi üzerinde çokça durmuştur; çünkü sanatın ne anlama gelebileceği ile ilgili problemlerin drama eğitimini de

etkileyeceğini düşünür. Çünkü sanat ürünlerini değerlendirmeyi ve eleştirmeyi öğrenen öğrenciler sanat çalışmalarının anlamını keşfedip, sosyal yeteneklerini ve sözel ifade becerilerini geliştireceklerdir.

Sanatın, insanların manevi anlamda karanlıktan çıkarıp, güzel ve ideal bir hayata hazırladığı söylenebilir. Ayrıca kendini tanıma, dünyaya estetik gözle bakabilme gibi hedefleri olduğu kabul edilir (Alakuş ve Mercin, 2007). Hornbrook da sanatın önceden tahmin edilemez doğasından ötürü estetik eğitimin belli öğrenme yöntemlerinden farklı olması gerektiğini düşünür. Öğrencilerin sanat derslerini eğitim programının diğer alanlarından daha farklı bir biçimde öğrendiğini söyler.

Bir sanat eğitimi alanı olan drama eğitiminde de bütün sanat dallarından yararlanılır. Yaratıcı dramanın bütün sanatlarla bir arada kullanılması gerektiğine inanan Brian Way, bir röportajda, tüm öğretmen adaylarının, kendi yaratıcılık düzeylerinde, haftanın bir gününü sanatsal etkinliklere ayırarak, sanatın tüm dallarına bulaşarak geçirdiklerini hayal ettiğini söylemiştir. Böylece modern ve teknolojik sanatları içerecek şekilde tüm sanatları birbirleriyle ilişkilendirebilip kullanabilecek seviyeye gelebileceklerdir. Brian Way'e göre yaratıcı drama derslerinde sanatın kullanılması büyük öneme sahiptir. Drama dersleri öğrencilere duyarlılık kazandıracak ve estetik algı kazandıracak nitelikte olmalıdır (Metinnam, 2011). Bu içerikte bir drama süreci sağlamak için yaratıcı drama eğitmeni tiyatronun yanı sıra birçok sanat alanıyla ilgili birikime sahip olmalıdır. Finlay Johnson da öğrenme ortamlarında diğer sanat dallarıyla iş birliğine önem vermiş, öğrencilerin doğanın, edebiyatın ve sanatların güzelliklerini ne derece anladıklarını görmek için onların özgürce konuşmalarına izin verdiğini belirtmiştir (Sapmaz, 2010). Diğer yandan Heathcote, dramayı öğrencilerin sanata ilgilerinin artması kadar, iyi insan olmaları yolunda da kullanmayı hedeflemiştir (Bolton, 1984).

Dramanın diğer sanatlarla ilişkisini ele aldığımızda Hornbrook'un eğitim programında dramanın diğer sanat dallarıyla ilgisinin belirlenmesi gerektiğine inandığını görürüz. Tiyatro; müzik, edebiyat, dans gibi birçok alanı birleştirip batı kültürünün sanat dalları arasında ördüğü duvarları yıkacak bir daldır. Dans tiyatrosu, müzikli oyun ve performans sanatları, sanatta ayrışmayı önler ve böylece bize daha zengin bir deneyim yaşatır. Böyle bir dramatik müfredatla birlikte öğrenciler diğer sanatların drama yapımındaki önemini öğrenecekler diye düşünürken Hornbrook, diğer yandan da dramayı diğer sanatlardan üstün gören Bolton'ı eleştirmiştir:

> ‘Bazı drama eğitmenleri daha geniş sanatlara üstenci bir yaklaşım geliştirdiler. Gavin Bolton, bir keresinde drama ‘hayata dair öğretmek’ konusunda faydalı olduğu ve ‘diğer sanat alanlarındaki eğitmenler bilinirliği bu kadar önemsemediği için’ dramanın belirgin bir biçimde diğer sanat türlerinden ayrıldığını söyler. Neyse ki bu benmerkezci ayrımcılık fikrine katılan çok kişi yoktur.’ (Hornbrook, 1998).

Bu sözlerden Hornbrook’un dramayı diğer sanatların üstünde görüp yüceltmek gibi bir amacı olmadığını; yalnızca okullarda ‘bütüncül sanat’ bakış açısını benimsediğini çıkarabiliriz.

Eğitimde sanata yer verilmemesinin nedenleri hem öğretmenlerin sanat dallarıyla ilgili bilgisizliği, hem de eğitim sistemlerinin sanatın eğitime sağlayacağı katkıyı anlamamış ve akademik dersleri ön planda tutmuş olmaları olabilir. Sanat eğitimi dendiğinde genelde sadece müzik ve resim derslerinin akla gelmesine karşılık Hornbook, sadece dramanın değil dans, ev ekonomisi, medya çalışmaları gibi birçok dersin ulusal müfredata katılması gerektiğini düşünür. Böylece daha dengeli bir sanat eğitiminin mümkün olduğunu belirtir (Hornbrook, 2002).

Dramatik anlatımlar müzik, resim, edebiyat gibi sanat dallarıyla birleştirilerek zenginleştirilebilir. Bir oyun izlerken dramanın birçok farklı sanat şeklini bünyesine nasıl kattığını, dizayn ve müziğin oldukça önemli imgeler olduğunu anlayabiliriz. Müziğin dramatik seyirciyi harekete geçirebilme gücü vardır. Drama eğitimi, öğrencileri geniş estetik bilgi geliştirmeleri için cesaretlendirmeli ve onlara sanatların, dramatik bir metne nasıl katkı sağladığına dair farkındalık kazandırmalıdır. Örneğin dansın güçlü bir dramatik parçası olduğunu görmek için dansı işin içine katmak gerekir. Buna örnek olarak Hornbrook, Klasik Hint dansını verir (Hornbrook, 1993). Onun kapsamlı, öykünmeci bir dili olduğunu ve bazı öğrencilerin, sözsüz tiyatroyla tanışmasını ve vücutlarını dışavurumcu bir enstrüman olarak kullanma potansiyelini fark etmelerini sağlayabileceklerini söyler. Dramada görsel sanatlarda olduğu gibi, şekil, renk ve yapı; ruh hali ve fikirlerin temel iletişimcileridir. Ona göre bunların tamamı, dramanın geniş bir kültürdeki yerini de anlayarak dramatik müfredatın en temel ve kapsayıcı yönü olan deneyimin bir bağlama yerleştirilmesi anlamına gelir.

Böyle bir yaklaşım karşısında sanatların kendi kimliklerini kaybedebileceği ya da diğer sanatların dramanın yerine geçecek bir şey gibi göründüğü eleştirileri gelebilir. Ancak tüm sanatlar hem birbirleriyle bağlantılı hem de kendi karakteri özelinde sunulan ayrı birer formdur. Hornbrook da dengeli bir sanat müfredatının, tüm öğrencilere her sanat dalını ayrı olarak deneyimleme fırsatı vermekle birlikte, onları bu sanat dallarını

birleştirme fırsatı sunması gerektiğini söyler. Drama öğretmenleri müziği, dansı ve tasarımı işlerine katmaya alışkın olmalılardır (Hornbrook, 1993). Tabiki ona göre bu sanat dallarının başında performansa yönelik bir eğitim programı oluşturacak olan tiyatro gelmelidir. Hornbrook (2002), drama öğretmenlerinin dramatik sanat için edindikleri çerçevenin diğer sanat dallarıyla – özellikle performans sanatlarıyla – müfredata dair bir bağ kuramamasından yakınır. Oysaki müzik öğretmenlerinin kompozisyon, sergileme ve dinleme üzerine ya da dans öğretmenlerinin koreografi, sergileme ve izleme üzerine bir müfredat oluşturmaları gibi, dramatik sanatta da benzer çerçeve çizilmesi mümkün ve gereklidir.

David Hornbrook'a Göre Drama Süreçlerinde Kültür, Ritüel ve Din

Kültür, bir milletin tarih boyunca biriktirdiği ve günümüze ulaşmış sözlü, yazılı, maddi ve manevi değerlerinin tamamdır. Giyim kuşamdan sanat eserlerine kadar uzanan değerlerde kişilere o toplumla ilgili fikir verir (Soydaklı, 2018). David Hornbrook'un diğer yaratıcı drama öncülerinden bir farkı da sanat eğitiminde kültürün önemini sıkça vurgulamış olmasıdır. Hornbrook, kültür ve deneyimi bir araya getirmemiz ve sanatı sosyal gerçeklik içinde bulmamız gerektiğini düşünür. Çünkü: 'Sanatın bizi harekete geçirmesinin ve derinden etkilemesinin sebebi, köklerini ait olduğumuz kültürün duyarlılığından almasıdır.' der. Kişiler sanat eğitimi aracılığıyla zamanla değişen değerleri fark edebilir ve kendi kültürlerinden evrensel kültürel değerlere varabilirler (Okvuran, 1995).

Education in Drama (1993) kitabında 'kültür' sözcüğü sıklıkla geçer. Hornbrook, bu sözcüğü üstenci bir kategoriyi belirtmek ya da 'üstün sanatı' belirtmek için kullanmadığını ifade eder. 'Kültür' sözcüğünü Raymond Williams'ın (Williams,1961;akt Hornbrook 1993) önceden belirttiği gibi, 'bütün bir hayat biçimini öne sürme' anlamıyla kullandığını ifade eder. Hornbrook: 'Kültür, bu tanımda bireysel ve toplumsal anlamda kendimizi bulduğumuz geleneklerin, davranış biçimlerinin, inanışların ve kurumların sıkı sıkıya birbirine tutunmuş halidir.' der ve Williams'ın 'kültür sıradandır' sözünü ekler.

Sanatın toplumdan topluma anlam ve değerinin değişebileceğini dile getiren Hornbrook sanatın bir toplum için bir şeyi, başka bir toplum için ötekini ifade edebileceğini ve ikisi için de anlamı zaman içerisinde değişeceğini söyler. Eğitim içinde dramaturginin hedefinin öğrencilerin deneyimleriyle ait oldukları kültürü birleştirmek olduğunu belirtir. Bunun yanında drama, kültürü aydınlatıp yansıtma özelliğine sahiptir.

Burada Hornbrook antropolog Clifford Geertz'in Bali'deki horoz dövüşleriyle ilgili çalışmasından örnek verir:

'Geertz, binlerce kişiyi harekete geçiren Bali törenlerinin adanın karışık tarım ekonomisi modelini yansıttığını fark etti. Bunun yanı sıra tören boyunca kral ve prenslerin temsil düzenleyici, rahiplerin yönetmen, köylülerin yardımcı oyuncu ve izleyici olduğu bir tiyatro devleti oluşturmuşlardı. Benzer şekilde beşinci yüzyıl Atina gösterilerinde çıkan büyük trajik dramalar ihtişamlı bir ticaret devleti ve onun demokrasisini yansıtıyordu. Aristoteles'in Poetika'sı drama ve kültür arasındaki ilişkiyi anlamak için bilinen ilk girişimdir.'(Geertz, 1980; akt, Hornbrook 1998).

Ulusal kültürlerin drama derslerindeki öneminden bahsederken Hornbrook, diğer yandan da günümüz dünyasında modernite ve küreselleşmenin etkisini önemser. Modern zamanlarda kültürler yalnızca ulusal sınırlarla belirlenmiştir. Herkes eş zamanlı çoğul kültürlere aittir. Teknoloji yer yüzünün en ücra köşelerini oturma odamıza kadar getirirken, kendimizi küresel kültürden ayrı düşünemeyiz. Küreselleşme, hem dünya toplumlarının birbirine benzemesi sonucu bir tek küresel kültürün ortaya çıkmasını, hem de toplumların kendi farklılıklarını tanımlama, ifade etme süreci olarak tanımlanır (Keyman ve Saribay, 2000). Modern çevre ve deneyimler coğrafya ve etnik kökenin, sınıf ve milliyetin, din ve ideolojinin bütün sınırlarını hiçe sayar: bu anlamda modernite bütün insanlığı birleştirmektedir. Ona göre bu paradoksal birliktelik, sanata da bir biçimde etki eder.

Sonuç olarak teknolojiyle üyeleri olduğumuz bir dünya kültürü oluşmuştur. Bir televizyon kumandası sayesinde Japon bir piyanisti, hatta Bali'deki bir horoz dövüşünü izlemek olağanüstülüğünü yitirmiştir. Marks'ın da ele aldığı üzere 'eriyerek havaya karışan bir katı' olan global kültür ve katmanlaşmış yerel kültürlerin ahenkli ve ahenksiz paradoksu, modern hayatın ve bunu anlamlandırmaya çalışan sanatın belirgin bir özelliği olmuştur.' (Hornbrook, 1993). Bu gerçeği bilirsek, sanatın da modernite girdabının içinde olduğu gerçeğiyle yüzleşebiliriz. Hornbrook, küreselleşme sonucu sanatın herhangi bir kültürel formdan daha aşağı kalır bir pozisyonda olduğunu düşünmez. Sanat evrensel olmakla birlikte, onu yaratan sanatçının ulusal kültürünü de doğal olarak yansıtır (Kayserili, Satır, 2013). Bunun farkında olunduğu bir drama dersi öğrenciye kendi kültürünü unutmadan evrensel kültürle birleşme şansı verecektir.

'Drama Konusu Üzerine' (On The Subject Of Drama) (2002) kitabında Hornbrook, erken öncülerden daha farklı bir dünyada yaşadığımıza göre, kişisel gelişim ve psikoterapik varsayımlara bağlanma yerine; sınıf dramasını kültürel bir form olarak

dramanın uzun ve zengin tarihine yeniden bağlamak gerektiğine inanır. Gençlerin dramayı değerlendirirken, ait oldukları kültürlerin etkisinden kaçamayacaklarını söyler. Bu kitaba katkıda bulunan diğer yazarlara göre de, drama öğretmenleri öğrencileri dar görüşlü olmaktan kurtarmak ve bu kültürlere açık hale getirmek amacında olmalılardır.

Ona göre eğitimde dramanın sosyal, siyasi ve etik amaçları vardır ve bunlar drama programı tarafından temsil edilen estetik programlarıyla sağlanacaktır. Hornbrook, böyle bir müfredat içinde drama öğretmenlerinin, insanlığın en eski topluluklarından dünyanın her yerine uzanan bir drama literatürünü öğrencilerle paylaşarak onlarla bilgi birikimlerini ve deneyimlerini paylaşacaklarını düşünür. Yine aynı konuyla ilgili:

> 'Bana göre drama derslerinin nasıl olması gerektiği çok net. Kültürel geçmişi yok sayıp sadece şimdi ve anlık olana odaklanan drama dersi fakirleştirilmiştir ve sadece önceden belirlenmiş bilgileri dikte eder. Diğer yandan tutarlı bir dramaturgiye dayanan drama eğitimi seyirci ve oyuncular olarak kendi yaşantımızla bağlantı kurduğumuz, kültürün hem bize miras kaldığı hem de kendimizin ürettiği bir şey olduğunu kabul eden dramatik sanat teorisi onunla ilgilenenlerin kurtuluşu olacaktır.' (Hornbrook, 1996) der.

Hornbrook, dramatize edilmiş ya da edilmemiş başarılı bir hikayenin anahtarının, onu dinleyenlerin ilgisini canlı tutabilmekte olduğunu iddia eder. Bunu yapmak için, içinde bulunduğumuz kültürün geleneksel anlayışları aracılığıyla seyircinin duyarlılığı ile bir bağ kurmak gerekir. O, bir kültür ya da toplumun parçası olan kendimizle ilgili anlattığımız hikayelerin yalnızca teselli ve açığa kavuşma amacıyla anlatılmadığını, aynı zamanda bunların kültürel kimliğimizi doğruladığını öne sürer. Bu bağlamda hikayeler ya da anlatılar, yalnızca eğlence amaçlı değil, aynı zamanda hayatımızı yaşama biçimimiz için kilit metaforlardır.

Din

İnsanoğlu çiftçiliğe başladığında, yağmur ya da güneş için yapılan büyüler ve dualar başlamıştır. Atalarının ve tanrılaştırdıkları kişilerin başından geçenleri tekrarlanan oyunlarla anlatarak oyunculuk ve yazarlığa başlamışlardır (Fuat, 2010). Durkheim: 'Din insanları kilise etrafında toplayan bir dayanışma unsurudur.' şeklinde bir tanım yaparak dinin toplumsallaştırma işlevine vurgu yapmıştır (Ortiz, 2007). Hornbrook'a göre ise dinler, toplumların tahmin edilemez dünyada hayatta kalmak amacıyla oluşturdukları inanç ve ritüellerin toplamıdır. Ona göre din, günlük hayatta 'kader' olarak adlandırdığımız ölüm, acı, mahrumiyet, beklenmedik tesadüfler, hastalık gibi olaylarla

başa çıkabilmemizi sağlar. En basit haliyle din, bize tahmin edilebilir olmayanın hesaplarını verir ve bilinmeyeni bilinir kılmamızda bizlere yardımcı olur.

Ayrıca Hornbrook dinlerin faydalılık yönünü ele alır.. Örneğin ahiret inancı bu anlamda faydalıdır, çünkü varoluşsal anlamsızlığımızın bilmecesini çözer. Ahiret inancı ceza ve ödül sistemini hayatımıza sokarak (cennet ve cehennem), gündelik hayatımızın kurallarını çizmemizi de sağlar. Bu şekildeki inançların başarılı olabilmesi, dinin modern dünyada hala yer alıyor olmasını sağlayan önemli unsurlardan biridir.

Her din, yeni bir toplum modeli sunar. Sunulan bu değişim, toplumsal hayatla birlikte bireysel davranışların da şekillenmesini sağlar. Bu da, din-toplum ilişkisini göstermesi açısından önemlidir. Dinin kültür alanlarına etki etmesinden insanların günlük yaşantılarına ve dünyayı algılayışlarına bakarak onların hangi dine mensup olduklarını çıkarabiliriz (Keskin, 2004). Öyleyse kişilerin sanata karşı tutumu da inanışına göre değişecektir.

Din birliği, farklı toplumsal yapılar içinde en önemli ortak noktalardan olsa da toplumun miras aldığı kültürüne, yabancı kültürlerle ilişkisine ve medeniyet seviyesine bağlı olarak dinin gündelik hayata yansıması toplumdan topluma göre farklılık gösterir (Bilgin, 2003). Dinin kültürle bağlantısı bu noktada ortaya çıkar. Kültürler geliştikçe, geleneksel hikayeler daha yararlı açıklamalar yapan başka hikayelerle yer değiştirmiştir. Hornbrook'a göre bu süreçte birçok eylemimiz mantıksal deneysellikle temellendiği için, mantıksal deneysellik kültürler ilerledikçe metafizik üzerinde zafer kazanmaktadır. Bu durumu: 'Laik bir toplumda, sembolik yararlığın baskın formunda sanat, dinin yerini alır.' sözüyle açıklar (Hornbrook,1993). Gerçekten de statik elektriğin hikayesini öğrendiğimiz anda, doğaüstü bir gücün üstümüze yıldırımlar yolladığı mitler gerçekliğini ve gündelik hayattaki kullanışını yitirir. Hayatı anlatmaktaki rolü örselenmiş olur. Ancak kültür şu an elektriğe inansa da onun duyarlılığı, anlatılan hikayelerde halen doğaüstü bir varlığı anımsatır. Bu da bize dinin toplum üzerindeki gücünü gösterir.

Dinî deneyim, özünde, mutlak gerçekliğe yönelik estetik bir deneyimdir; çünkü dinî deneyim, estetik unsurun yapısına ve değerine sahiptir. Hegel'e göre Tanrı ve din düşüncesi şiir, resim gibi sanatlarda tezahür eder. Din ve sanat her ikisinde de bir yaratıcı olması ve duygularla icra edilmesi bakımından birbirlerine benzerler. Yani ona göre farklı açılardan eserler ortaya çıkarsalar da amaçları aynıdır (Arıcan, 2006). İ. H. Baltacıoğlu sanatın insan ruhunun bir ürünü olduğunu düşündüğünden, insanın doğuştan bilinçaltında olan coşku ve duyguları sanatla su yüzüne çıkardığını düşünmüş ve ona ruhani özellik yüklemiştir (Dikici ve Tezci, 2002).

Dini ifadelerin, zaman zaman sanatı tanımlamada mecazi olarak da kullanıldığı görülür. İfadeler, bazen estetik deneyime yönelik, bazen de sanatçının üstlendiği dini görevi belirtmek için kullanılır. Her din kendi etkisiyle oluşturduğu kültürde yetişen sanatçıyı da etkilemiş olabilir. Din, sanatın içeriğine ve biçimine etki edebilir (Aydeniz, 2009). Hornbrook, bütün kültürlerin tarihlerinde bir noktada sanat ve dinin kesiştiğini düşündüğünden, dramatik sanat içinde dinin yerini incelemiştir. Dramanın ve diğer sanatların gizemli gücünün sırrını açığa çıkaran anahtarın, dinî inancın gerçeklikle ilgili konularla yer değiştirmesi olduğunu düşünür.

David Hornbrook'un dikkat çekmek istediği nokta sanat- din birlikteliğinin bozulmasına rağmen, sanatla başarılı bir şekilde meşgul olduğumuzda, bazen dini bir deneyim gibi hissettiğimizde, içimizde o kadar güçlü yankı uyandıran şeyin ne olduğu sorusudur. Bununla ilgili Hornbrook şu soruları sorar:

- 'Bizi harekete geçiren dramayı tarif etmek için 'ruhani' gibi kelimeler kullanmaya yönlendiren nedir?'

-'Bu deneyimlerin derinliğini akılcı bir bakış açısı ile uzlaştırmak mümkün mü?'

Sanat eğitmenleri, yetişkinlere 'sanat aşkının' çarpıcı bir biçimde tüme varımsal deneyimden çıkageldiğini görmüşlerdir. Resmi olmayan bir araştırmada deney grubundaki çoğu insan için, daha önce hiç görmedikleri bir sanat eseriyle öyle bir bağ kurmuşlardır ki, bu deneyimi 'dinsel' olarak tanımlamayı tercih etmişlerdir (Hornbrook, 1993). Bu sırada kişiler bir 'travmatik dönüşüm' de yaşarlar. Travmatik dönüşüm sırasında sanat tarafından ayakları yerden kesilirken başlarına gelenleri daha yoğun biçimde yaşarlar ve daha derin bir farkına varış içinde irkilirler. Bu an aynı zamanda dini dönüşümün de bir parçasıdır ve aynı biçimde açığa çıkarıcı olarak tanımlanabilir. Hornbrook'un bahsettiği üzere, sanat ve din arasında bu tarz benzerlikler görülebilir. İkisi de güçlü kullanışlılık bileşenlerini içerir. Artistik olanlar gibi, derin dinsel deneyimler kimlik ve aidiyeti güçlendiren üyelik hissini doğrular.

Hornbrook'a göre sanat ne din kadar doğru ne de dinden daha yanlıştır. Sanat da tıpkı din gibi kültürün paylaşılmış dilinde ortaya çıkabilir. O, sanatın doğruluğunu onun kültürün duyarlılığıyla bağlantısına ve dünyayı anlamamızda bize fayda sağlayacak şeyleri gösterip göstermemesine göre ölçer.

Ritüel

Ritüeller, dini törenleri, şölenleri, bayramları ve toplumsal bağı güçlendiren eylemleri içermektedir. Ritüel herhangi bir amaçla, toplumda sürekli bir şekilde ortaya konan bazı özel eylemlerdir (Alver, 2010). Hornbrook, aslında tüm sanat kökenleri ayrı atalarımızın dini törenlerinde yattığından, drama ve ritüel arasındaki bağın kolayca görülebileceğini ifade eder. Bu nedenle drama çalışmalarında kültür ve din-ritüel ilişkisine bakarak ritüelin önemini belirtir.

Education in Drama kitabında (1993) Hornbrook, ritüellerin ortaya çıkışını anlatır. İnsan türünün diğer hayvanlardan farklı olarak sanatla ilgilendiğini ve kabilelerin ve mecburen birbiriyle bağlantılı olan üyeleri barındıran toplulukları oluşturarak hızlı bir biçimde geliştiğini ifade eder. Hayatı onlara anlam ifade edecek şekilde açıklamaları gerekirdi ve açıklamaları, her şeyin ötesinde, pratik olmak zorundaydı. Grubun birbirine bağlılığını devam ettirebilmeleri için bu açıklamalar muhtemelen toplu bir sözleşmenin ürünüydü. Daha sonra bu açıklamalar kolektif bir otobiyografi biçiminde hikaye şeklini alarak grubun miras alınmış diline entegre edilecek ve gelecek nesillere aktarılacaklardı. Şamanlar tarafından sahnelenen bu hikayelerin görselleştirilmiş versiyonları ilkel yaşamın ezici şartlarını daha anlaşılabilir kıldı ve zamanla kabilenin söylevlerine gömülecek bir inanç matrisi oluşturdu. Ancak ritüellere bakıp, örneğin şaman dansını ele aldığımızda, bu ritüellerin biçimlerinin zaman zaman sanatla karıştırıldığını söyleyebiliriz. Şamanik ağrı kesici dansların dramatik performans mı alternatif tıp örneği mi kabul edileceği tartışılabilir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda da ritüeller tiyatroda yeniden yer almıştır. Avrupalı tiyatronun baskın biçimlerinden duyulan memnuniyetsizlik, Avrupalı tiyatro pratisyenleri arasında eski toplulukların ritüellerine büyüyen bir ilgiye yol açmıştır. Alternatif bir drama arayışı içinde, Peter Brook ve Jerzy Grotowski gibi deney yönetmenleri, doğuştan gelen dramatik güçlerimizin daha temel bir ifadesini keşfetmek ve yeniden yaratmak için eski biçimlere yönelmişlerdir. Brook'un 'ölümcül tiyatro' adını verdiği tür, dansın transa geçirdiği ayinlerden, maskeli müritlerden ve tanrıların ruhuna sahip olan fantezilerinden oluşmaktadır. Burada oyuncunun sahnenin merkezinde olması, sahneyle seyirci arasındaki iletişim engellerini ortadan kaldırmak ve evrensel ortak kültürel kodları oyuncunun bedeninde geliştirmek esastır Hornbrook'un atıfta bulunduğu burada Brook'un kutsal tiyatro' su ve Grotowski 'kutsal aktörü' budur. Brook'a göre modern tiyatro sıkıcı klişelerden ibarettir ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek

durumda değildir. Bu nedenle evrensel bir yapıda inşa edilerek mitos ve ritüellerden beslenmelidir (Yalçın, 2017).

Zamanla ritüeller din temasından uzaklaşmıştır. Dini güvenilirliğin azalmasından veya ataların felaketler karşısında yetersiz kalmasıyla ya da yalnızca yeni fikirlerin topluma ulaşmasıyla birlikte işaret, ritüel ve anlatımlar inanç sistemiyle uyumunu yitirmiştir. Formlar önceden sahip oldukları dini gücü yitirir. Herhangi bir gözlemciye göre şamanın dansı ikonlaşmıştır; ve artık dramatik bir metafor halini almıştır. Buna rağmen hikayeler, topluluğun farkındalığı üzerinde güçlü bir kalıtsal etki bırakmaya devam eder ve bu sefer de sanat olarak adlandırdığımız üretken aktivitelerin bir parçası olarak karşımıza çıkar. Hornbrook'un örneğinde olduğu gibi, klasik dönem öncesi Yunanistan'daki mitolojik anlatılar; şehir devletlerdeki insanlar mitolojik tanrılara inanmayı çoktan bırakmış olsalar bile, insanların hayatında yer almaya devam etmiştir. Sonuç olarak Hornbrook'a göre bu anlatılar, Avrupa ve ötesinde yazarların, ressamların ve müzisyenlerin paylaştığı ortak dilin bir parçası haline gelmiş ve sanatın büyük oranda konusunu oluşturmuştur.

David Hornbrook ritüeller ve kültür arasındaki bağı açıklarken yine Şaman bir kadının zor gerçekleşen bir doğumu kolaylaştırmak için uzun bir okuyuş ve performans gerçekleştirdiği hikayeden söz eder. Bu ağrı giderici egzersizin etkinliği, Muu mitine inanan ve ona inanan bir topluma ait olan hasta kadına bağlıdır. Yani her ne kadar psikolojik olsa da, bir kişinin acısının tedavisi özünde toplumsaldır. Etkinliği, bir kişinin öznel inancının gücüne değil, içinde bulunduğu toplumun kolektif inancına da bağlıdır. İşi yapmak için harcanan bu inanç 'topluca' özneldir. Hornbrook dramatik sanat içinde kültür ve dinin yerini onun, ilk ortaya çıkışıyla toplum yaşantısı ve sanat üzerindeki etkisini göstermek amacıyla incelemiştir. Bunun dışında Onun amacı sanat tarihini incelemek değildir.

David Hornbrook'un Drama Anlayışında Yapım Süreci, Metin, Göz Ardı Edilen Teknik Öğeler, Gösteri ve Seyirci

Yapım Süreci

Araştırma yapım sürecinin ilk aşamasıdır; oyunun filizlendiği aşamadır. Hornbrook, iyi bir drama ortaya çıkarmanın 'tıpkı tiyatrodaki gibi' kolay olmadığını ve uzun tartışmalar, yorucu provalarla metni dikkatlice incelemenin, başarılı bir yapımın

yapı taşları olduğunu söyler. Drama sınıfındaki hazırlama ve deney aşamalarının konsantrasyon ve emek gerektirdiği unutulmamalıdır.

Yapım tiyatro, televizyon ve film çevrelerince kullanılan bir sözcük haline gelse de drama derslerinde de yeri büyüktür. Dramada yapım – oyunların sergilenmesi ve yapımı – müzik besteleme ve sergileme, dans koreografisi hazırlama ve sergilemeye benzetilebilir. Hornbrook, yapım sürecinin bir fikirle başlayıp (büyük ihtimalle) bir performansla bittiğini söyler.'

Hornbrook yapımı bir dramanın ya da dramatik metnin oluşturulma süreci olarak tanıtmış; drama sürecinden söz ederken yapım aşamasının üzerinde özellikle durmuştur. Genel drama anlayışından farklı olarak anlık doğaçlamalar da dahil olmak üzere kostüm, dekor gibi hazırlıkları işe katarak ön çalışma yapılmasını gerekli görmüş, bu şekildeki çalışmanın daha çok tiyatroya benzeyeceğini, dolayısıyla daha başarılı olacağını düşünmüştür. Ayrıca oyunda muhakkak bir yönetmen ve tasarımcı olması gerektiğini söylerken; bunun yanında sahne arkasındaki teknik ekibin, tanıtım biriminin, tiyatro elemanlarının etkili bir yapım için gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Hornbrook süreci profesyonel yapıma benzetir ve profesyonel yapımda metin yazarının araştırma sürecinde karakterleri düşünüp, akla yatkın hikayeyi oluşturduğunu ve bu kombinasyonun drama olarak sahnelendiğini ifade eder. Onun drama sınıfında araştırma süreci genellikle öğretmen tarafından yönlendirilir ve sürecin şöyle bir soruyla başlatılabileceğini söyler: 'Kristof Kolomb Bahamalara ilk indiğinde oradaki insanlar nasıl hissetmişlerdir? Bu insanlarla ilk defa karşılaştığınızı hayal edin ve bunu bize bir oyun olarak sergileyin.' (Horbrook, 1993). Daha sonra öğretmen, gündelik sorunlarla ilgili birbiri ardına sorularla öğrencileri belirli durumlarda nasıl hareket edeceklerine dair sorular sorarak bu araştırmayı başlatabilir. Böylece öğrencilerin Avrupa ve Amerikalıların ilk karşılaşmaları üstüne kafa yormaları, adalıların -konuştukları dil - elbette ki İngilizce değil- ,kıyafetleri vs. üzerine öğretmenlerinden ve kütüphaneden bilgi toplayarak tartışmaları onların öğrenmeleri için güçlü bir motivasyon kaynağı olacaktır. Bu süreci fazla uzatmasıyla ilgili eleştiri aldığını belirten Hornbrook, bu detaylara verilen önem ve ilgiyi öğrencilerin yaptığı işe saygının bir parçası olarak görür. Bunu, tıpkı bir resim öğrencisinin çizdiği müsveddeye resim öğretmeninin verdiği değere benzetir.

Hornbrook'un bu sürece başlama biçimi ve yapılan çalışmaları uzun zaman yayması süreçsel dramaya benzetilebilir. Burada da süreçsel dramadaki gibi ayrıntılı biçimde durum saptaması yaparlar. Süreçsel drama, çeşitli durumlar sonucu oluşturulan, sürece yayılmış rol oynama tekniklerinden yararlanarak, dramatik bir dünya yaratma

ortamı sunan bir drama yaklaşımıdır (Adıgüzel, 2012). Süreçsel dramada karakter, öğretmenin sorduğu sorular ve canlandırmalar aracılığıyla role girer. Katılımcı role girerken kendisine ait bir farkındalığa da sahiptir ve öğrenme deneyimi yaşar ve konuya dair bir tavır alır. Sonuçta bu durum katılımcıda bir davranış değişikliğine yol açar. Heathcote'un çalışmalarında adım adım bir dünya kurdurarak, zihnen ve bedenen aktif olan katılımcılara bir konuya ilişkin farkındalık kazandırdığı görülür. Bu açıdan Heathcote'un çalışmalarında süreçsel yaklaşımı gözlemleyebiliriz (Uştuk, 2014). Ancak süreçsel dramada, dışardan seyirciler yok sayılıp içerdeki seyirciler önemli görülmüştür. Tiyatro sürecini oyun yazarı, aktör, yönetmen, tasarımcı oluştururken, süreçsel dramada katılımcılar ve öğretmen oluşturur ve sorgularlar (Adıgüzel, 2006). Dersin öğretmenin ortaya attığı sorularla başlayıp, araştırma ve tartışma gerektirmesi ve ortamın öğrenciler tarafından uzun sürede oluşturulması yönüyle süreçsel dramaya benzese de, Hornbrook'un yapım aşaması bildiğimiz süreçsel drama aşamalarıyla birebir aynı değildir. Onun dersinde ayrıntılı biçimde seyirciye yönelik bir tasarım, donanım adımları vardır.

Hornbrook'un sıklıkla atıfta bulunduğu Grotowski'nin 'araç olarak sanat' yöntemi, bireysel gelişimde dramatik sanatların araç olarak kullanılmasını öngörür. Gösteri öncesi yapılan provaların önemini vurgular; çünkü provalar oyuncuların kendilerini keşfetme, sınırlarını fark etme ve bu sınırlarını aşmaları için bir yaratı fırsatıdır. Araç Olarak Sanat'ta oyuncular bu süreci bir keşifler alanı olarak deneyimler (Ergün, 2012) .

Yaratıcı drama çalışmalarında- tüm sanat türlerinde olduğu gibi- süreci yapılandırma aşamasında 'kim, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, ne' gibi soruları sormak izlenecek ilk yoldur. Yaratıcı dramada süreci tasarlayan ve yöneten, drama öğretmenidir. Drama eğitmeni son noktayı koymayı katılımcılara bırakmakla birlikte, süreci biçimlendirme rolü kendisindedir (Adıgüzel, 2012). Hornbrook drama derslerine 'Çalışılacak şey nedir, ve bunun sebebi nedir?' sorusuyla başlamak gerektiğini düşünür ve konuya katılımcıların ortak karar vermeleri gerektiğini belirtir. Böylece ne yapmak istendiğine kolayca karar verilebilir. Katılımcılar konuya ortak karar verdikten sonra kendilerine 'Konuyu nasıl anlatabiliriz? Bu ne tür bir oyun?' diye sormalıdırlar. Ardından performansları için uygun sahne metni türünü seçip hazırlıklarını yapmalılardır. Hornbrook bunu oynayabilecekleri bir sirk ya da televizyon yarışması formatı gibi örneklerle sunabileceklerini söyler. H. F. Johnson'ın dramatik yönteminde de anlık doğaçlamalar dışındaki oyunlar öncesinde dekor, kostüm, sahne eşyaları gibi

unsurlara oyunlara gerçeklik katmak amacıyla büyük emek harcanır. Onun çalışmalarında öğrencilerin kaynak taraması yapıp konuyu araştırdıkları görülür (Sapmaz, 2010). Ancak Hornbrook, tüm süreci başlatıp sonlandıranın öğrenciler olması gerektiğini savunur.

Hornbrook sınıftaki yapım aşamasını şöyle açıklar: 'Sınıfta öğrenciler de yapım sürecine birçok katkı sağlayabilirler. Kimileri de ses ve ışık gibi birimlerde yer alarak dramaya katkı sağlayabilirler. Sınıftaki yapım süreci daha gelişmiş hale geldikçe ortaya çıkan ürün tiyatro yapımına o ölçüde benzeyecektir.' der; ancak San'a göre de okulda veya okul dışında bir tiyatro grubunun yaratıcı drama yoluyla tiyatro gösterisi sunmasıyla, bir yaratıcı drama grubunun kendi grubuna sunumda bulunması farklı şeylerdir (San, 2009).

Yaratıcı drama çalışmalarını tiyatrodan ayıran bir yönü de metin, senaryo zorunluluğu olmamasıdır. Hatta yaratıcı dramanın mantığı hazır bir senaryonun oynanması fikrine ters düşer. Yaratıcı drama tiyatro senaryosu gibi yazılı metinlerden sadece konu ve çıkış noktası olarak olarak yararlanabilir (Adıgüzel, 2012). Yaygın olan yaratıcı drama derslerindeki doğaçlamalar öncesi hazırlık tarzından farklı olarak Hornbrook, mümkün olduğu kadar planların yazılmış, simgelenmiş ve bir senaryo ya da metin formunda diğerlerine dağıtılmış olması gerektiğini vurgular. Ona göre sonuç olarak oyunun temel elementlerinin sabitlenmiş, senaryo üzerine uzlaşılmış ve karakterlerin performans içindeki rolleri betimlenmiş olacaktır. Modern drama anlayışında da canlandırma öncesinde yapılan hazırlık ve grup üyeleri arasındaki iletişim çok önemli olmakla birlikte, yaratıcı drama sonuçtan çok süreç odaklı olduğu için başkalarına sergilemek üzere çalışma yapılmaz ve her şeyin hazır, mükemmel olması beklenmez. Gerekli ögelerin süreç içinde, -yönetmen değil- katılımcılar tarafından hazırlanması beklenir ve sonuçta planlanandan farklı bir şey de ortaya çıkabilir. Hornbrook ve günümüz yaratıcı drama anlayışındaki hazırlık süreci açısından farklılıklar gösterir.

Hornbrook, hazırlık- yapım- aşamasında senaryo, tasarım, yönetim işlerini daha önceden belirlenmiş kişilerce yapmaları gerektiğini söyler. Ona göre bu işler için iş bölümü yapılmıştır ve bunları kimin yapacağı belirlidir. Bir yönetmen ve tasarımcıya ihtiyaç görmesi yönüyle de Hornbrook, genel yaratıcı drama anlayışından farklıdır. Oyunun diğer ögelerini belirleyen ve oyuna müdahil olan bir yönetmen, önceden belli, zorunlu bir senaryo ve tasarımcı gibi unsurlar tiyatronun bileşenleridir. Ancak Hornbrook için tiyatro ve drama arasında bir ayrım olmadığı için drama sürecinde de bu görevlerin tiyatrodaki gibi belirlenip yapılmasını gerekli görmüştür.

Hornbrook sınıf dramasında bu profesyonel modelin tam olarak uygulanamayacağının farkındadır. Yine de profesyonel provadan öğrenilecek bazı şeyler olabileceğini düşünür. Sınıf oyunundaki asıl tehlike, uzlaşılmış fikirler oturduğunda öğrencilerin fazladan tavsiye almamak için gösterilen dirençtir. Maalesef, 'Ama biz oyunumuzu bitirdik öğretmenim' nidaları, öğrenciler arasında sonuca ulaşma isteğinin ve sıkılmanın belirtisidir. Bu durum performansın hazır olmasının önüne geçebilir.' Hornbrook (2002), genelde bitirdikleri oyun üzerine eleştiri kabul etmeyen öğrencilerin okuldaki drama sürecinde yönetmenin müdahalesine açık olması ve çalışmaların olabildiğince profesyonel tiyatro çalışma şekline benzemesi gerektiğini söyler. Ona göre sergilenen oyunun işi orada bitmemiştir ve üzerine yapılan yorumlarla tekrar tekrar oynanabilir. Yani Hornbrook gösteri yapılmasından yanadır; ancak sergilenen oyun yorumlarla geliştirilerek tekrar tekrar oynanmalıdır.

Metin- Konu

Drama çalışmalarında toplumsal sorunlar ele alınırken kişiler geçmiş yaşantıları ve anıları sorun çözümünde devreye girer; ancak canlandırılan ana karakter kişinin kendisi değildir veya işlenecek konu kişinin özel hayatı olamaz (Adıgüzel, 2012). David Hornbrook'un metin (text) sözcüğünü yalnızca yazılı metinler için kullanmadığını görürüz. Hornbrook metin türlerini üçe ayırmıştır ve dramada klasik tiyatro eserlerinden günlük sohbet kesitlerine kadar birçok konu çeşidinden yararlanılabileceğini vurgulamıştır. Esslin de (2016) benzer şekilde 'sanki' dünyasına girebilmek için kendi metnimizi oluştuacağımız gibi hazır metinden de yararlanabileceğimizi belirtmiştir. Öğrenciler her şekilde metni yorumlayarak kendileri yapmış olacaklardır. Yani ortada saf bir metin yoktur.

David Hornbrook, dramatik anlatıdan 'metin' diye bahseder ve 'metin' kelimesinin, yazılı bir sayfadan daha fazlasını, okunabilir tüm işaret sistemlerini belirtmek için de kullanılmaya başlandığını söyler (Hornbrook, 1998). 'metin' sözcüğü bir kitap ya da filmden, radyo veya TV programından, gazeteden, videodan bahsederken de kullanılabilir. Televizyon 'metni', senaryo veya spiker ve oyuncular tarafından okunan yazılı sözcükler değil; televizyonu açtığımızda karşılaştığımız ses ve şekillerin toplamıdır (Hornbrook, 1993). Ona göre sınıf doğaçlamalarında veya tiyatro sahnesinde bir oyunu izlerken televizyon izlerken olduğu gibi duyduğumuz ve gördüğümüzü okuruz. Bu nedenle yazılı olmayan metin türü üzerinde çokça durmuştur. Dolayısıyla bir oyunu

kitaptan okumak onu tiyatroda okumakla aynı şey değildir. Bir oyunu okurken onun konuşulan dil, mimik ve jestlerden oluştuğunu kabul ederiz. Özetle kabul edilmiş gelenekler üzerinde yaratılmış ve diğerleri tarafından okunup yorumlanma üzere ortaya konan bütün dramatik biçimler metin olarak kabul edilir.

Hikaye ya da anlatı, dramanın kalbidir. Dramatize edilmiş tüm türlerdeki hikayeler hayatımızın her alanında karşımıza çıkar. Birçoğu dünyayı anlayış tarzımızı belirleyen metaforlar halindedir. Bir olayın yeniden sunulması şekline tanımlanan anlatı da, bir tür metin çeşitidir. Roland Bathers'in belirttiği üzere anlatı insanlık tarihiyle başlar ve masal, şiir, fabl, destan, resim gibi sayısız örnek şeklinde her toplumun anlatısı vardır (Bathers, 1988; akt, Ünal, 2017). Bu hikayeleri başarılı bir biçimde 'okumak' için, hikaye anlatıcıları ve izleyenler arasında ortaklaşa varılmış bir anlam bütünlüğü olmalıdır – ortak bir drama dili. Bu dil farklı dramatik belirteçleri içinde barındıran, günlük konuşma dilini aşan bir dil olmalıdır.

Hornbrook, drama konusunu ele aldığımızda kendi hayatlarımıza dair gündelik durumları da kullanabileceğimizi söylerken Erving Goffman'in bireyle ilgili sunumuna atıfta bulunur. Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu (2014) kitabında Goffman, insan ilişkilerini bir tiyatro oyunu gibi ele alır ve sahneyi samimi olmayan performanslar sunan bir yer, günlük hayatı da provasız yapılan gösterilere benzetir. Hornbrook'a göre fark etmediğimiz fakat gündelik hayatımızda büyük yer kaplayan anlatılar dramanın büyük oranda konusu olur. Kendi aramızda anlattığımız hikayeler, sosyal ilişkilerimizi sayesinde kategorize ettiğimiz biyografik kısa yollar vardır. Erving Goffman'in bireyle ilgili sunumu, bu hikayeleri sosyal karşılaşmalarda kendimizi soktuğumuz şekilleri analiz eder. Sosyal bir grup oluşturmak ya da diğerlerini dışlamak veya birilerini eğlendirmek, ilgi çekmek için anlattığımız hikayeler bunlara örnektir.

Hornbrook, drama derslerinde yazılı metinden yararlanmanın beklenen oranda olmadığını vurgular. Yazılı metinlere duyulan ilgisizliğin sebebinin, drama uzmanlarının çalıştığı ortaokullarda yayınlanmış metinler üzerine yapılan çalışmalarının çoğunun İngilizce departmanlarında bulunmasına bağlar. Bu durum öğrencileri, oyun metinlerinin sınıflarda bulunması gereken edebi metinler olduğu fikrine inandırmıştır. Bu durumdan sıkılan öğrenciler metinlere mesafeli yaklaşırlar (Hornbrook,1993). Ancak müzik öğrencilerinin erken yaşlarda nota okuyup yazmayı öğreniyor olması gibi, oyun metinlerini de aynı şekilde öğrenmek doğaldır. Tema ve konularla alakalı tartışmalar sadece edebiyat derslerinin konusu değildir. Dramada ilerlerken doğaçlama fırsatlarıyla buluşan öğrenciler, farklı türlerde yayınlanmış metinlere aşina olmalıdırlar. Bu noktada

drama öğretmeni öğrencileri olabildiğince farklı metin ve oyunla buluşturarak yardımcı olmalıdır.

Dramada hazır metin kullanımının bazı drama öncüleri arasında kabul görmüş bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim, dramatik yöntemini Shakespeare ve oyunlarını öğretmek için kullanan Caldwell Cook ve derslerinde çoğunlukla çocuk edebiyatından alınan şiir ve öyküleri kullanan Winifred Ward gibi isimler drama sınıfında hazır metinlerden sıklıkla yararlanmışlardır (Adıgüzel, 2012; Sağlam, 2004). Hornbrook (1993) Henry Caldwell Cook gibi, 'Oyunun başka şekilde erişilemeyen yönlerinin ortaya çıkarılmasında sınıf dramasının kullanılmasını tavsiye eden bir kişi, 'Shakespeare'i drama yoluyla öğretebilir.' der. Bazıları için böyle bir proje hırs göstergesi olsa da metinlerin her yaş grubu için paha biçilemez birer esin kaynağı olduğunu söyler. Bu yolla öğrenciler aynı zamanda bir oyunu okumayı ve bunu canlı bir metin olarak nasıl sahneleyebileceklerini öğrenirler. Hornbrook hazır metin kullanmakta bir çekince görmez çünkü Roland gibi yazı bittikten sonra yazarın öldüğünü ve onu okuyup oynayan kişi tarafından oyunun yeniden yazıldığını düşünür (Ünal, 2017). Dolayısıyla ortada yine de bir hazır metin yoktur. Benzer biçimde Shakespeare eserlerinden drama derslerinde yararlanan bir başka isim de H. Finlay Johnson'dır. Johnson bu oyunlar sayesinde öğrencilerin İngiliz dilinin inceliklerini fark ettiklerini, daha fazla dilbilgisi sahibi olduklarını kaydetmiştir. Shakespeare oyunlarını kendilerine göre uyarlayan öğrenciler, ona göre bu şekilde iyi edebiyattan zevk almayı öğrenirler (Sapmaz, 2010).

Metnin yanında Hornbrook simgelem kavramını ele almıştır. Dramatik metne sayfadaki kelimeler olarak değil, performansın kendisi olarak bakıldığında, bir kitaptaki oyunun ya da aktörün senaryosunun aslında izleyici ve oyuncu arasındaki anlık geçişinin bir kaydı olduğu görülür. Buna simgelem denir. Hornbrook, müzik ve dans öğretmenleri tarafından sıkça kullanılan dramatik simgelemin, karakterlerin söyledikleri kelimelerle birlikte sahnede yaptıkları hareketlerin bir kaydı olduğunu belirtir. Bazı dramalar için (*commedia dell'arte'*da sahnelendiği gibi) simgelem (notasyon), senaryo formunu alır. Commedia dell'arte'da sokaklara kurulan basit sahnelerde oynanan oyunların izleyicisi sokaktaki insanlardır. Oyuncular, doğaçlamaya dayanan komediler oynarlar, yazılı metinleri yoktur (Fuat, 2010). Commedia dell'arte doğaçlanarak sergilenen bir oyun türüdür. Her oyunda karakter aynıdır; fakat karakterler aynı oyunu oynamaz, canlı ve uyanık bir imgelem sayesinde her defasında oyunu anlık olarak yeniden düzenlerler (Karaboğa ve Özçıtak, 1994). Drama dersinde öğrenciler simgelemleri genellikle

yayınlanmış oyun formlarında (bunları dramatik metinlere uyarlarlar) ya da kendi işlerini nota veya senaryo formunda kaydettiklerinde alırlar.

Metin Türleri. Hornbrook dramatik metni sahne üzerinde oynananlarla sınırlı tutmamıştır. Ona göre her an gündelik hayatta ve televizyon ekranında da dramayla karşı karşıya kalabiliriz ve bütün bu ve diğerleri tarafından okunmak ve yorumlanmak üzere açığa çıkarılan dramatik biçimler birer metin olarak değerlendirilmelidir. Hornbrook dramatik metinleri üç başlıkta ele almıştır:

Sahne metni: Bir sınıfta, tiyatro sahnesinde, drama stüdyosunda, konferans salonunda veya başka bir mekanda izlediğimiz yapım olarak nitelendirilebilir. Canlı ve oyuncu/seyirci ilişkisinin olduğu herhangi bir dramatik performans bu kategoriye girer. Okullardaki geleneksel drama dersleri, müzikaller ve sokak tiyatroları bu kategoriye girer. Sahne metninin ana hatları; şakalarıyla, yarattığı heyecanla, çözülmeyle birlikte oyuncular, yönetmen, oyun yazarı ve dinleyici arasındaki geleneksel doğal bir sözleşmeye dayanır.

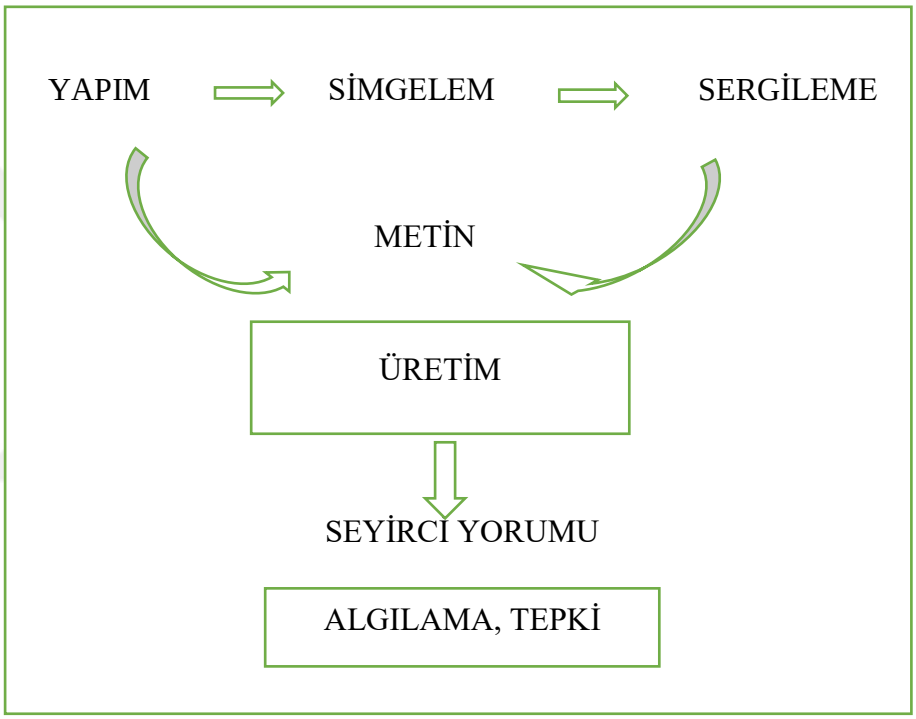
Elektronik metin: Teknolojik yollarla kalıcılık kazandırılmış drama türleridir. Elektronik metinler sınırsız olarak çoğaltılabilir. Pembe diziler, durum komedileri, uzun metrajlı filmler, reklamlar, radyo tiyatrosu hatta haberler bile, bunların içindedir. Elektronik drama tabi ki modern bir olgudur. Her dramatik müfredat, bugünlerde öğrencilerin drama deneyimlerini film ve televizyonlardan kazandığını göz önünde bulundurmalıdır. Bu yaygın etkinin sınıf doğaçlamalarında geniş yer kapladığını görürüz. Öğrenciler sınavda drama yaparken film ve televizyonlarda gördükleri örnekler üzerine bir ürün yaratırlar. Bunu kabul etmesek bile en özgün kabile role-play'i bile Indiana Jones'tan etkilenmektedir.

Öğretmen sınıf doğaçlamalarını videoya kaydettiğinde, sahne metni ve elektronik metin arasındaki simgesel karmaşa olur. Burada aslında gördüğümüz şey, bir grup öğrencinin televizyondaymış gibi bir sahne metnini sergilemeleri ve kameranın canlı bir izleyiciymişçesine öğrencileri kaydetmesidir.

Sosyal metinler: Resmi olarak drama şeklinde nitelendirmediğimiz ama dramatik performansın karakter özelliklerini gösteren metinlerdir. Mahkeme salonu, mülakat, restoran ve düğün, horoz dövüşü ve taç giyme töreninin her biri, tiyatro analoglarına örneklerdir. Kapının üstünde 'tiyatro' yazmasa da bunların hepsi birim bir seyirci ya da oyuncu olarak katıldığımız performanslardır. Sosyal metin, *dramatize edilmiş toplum*

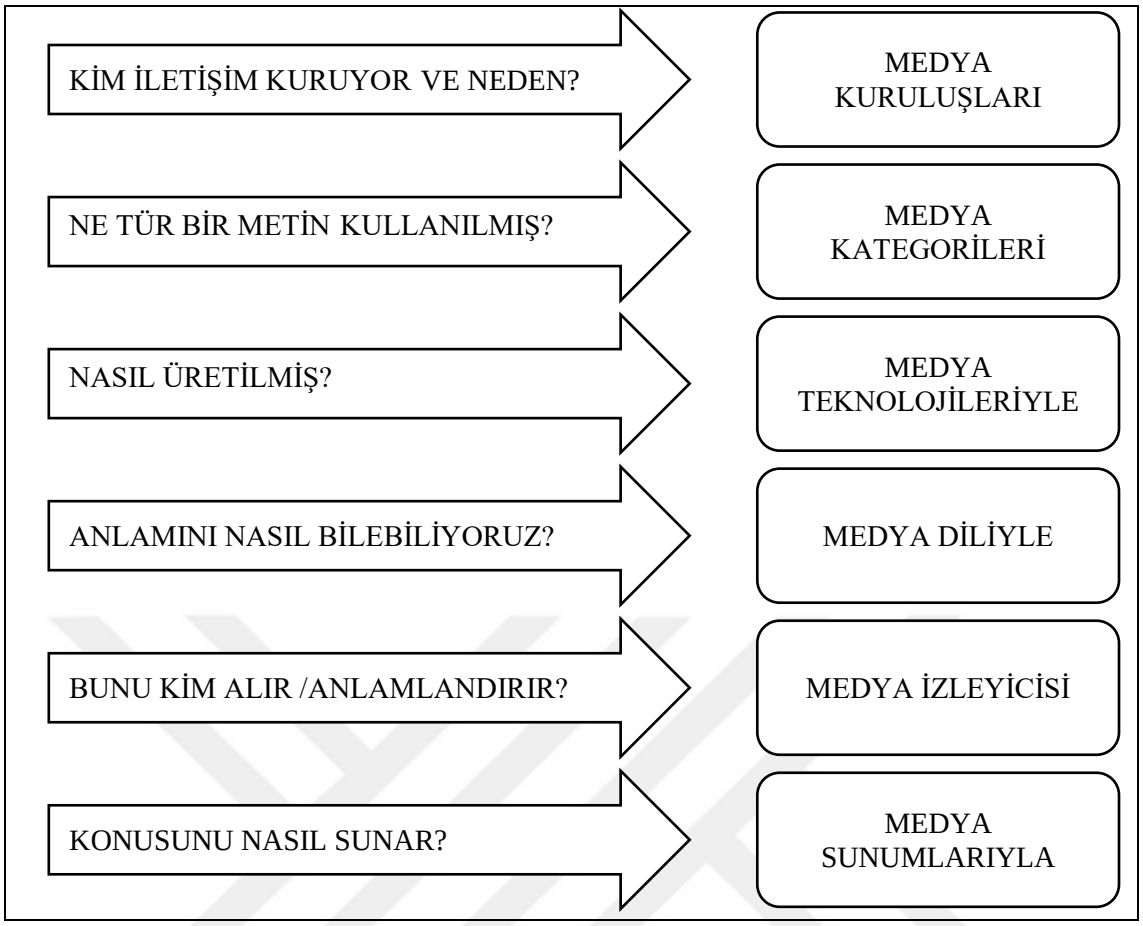
olarak tanımlanan, sahne ve elektronik metni bilgilendiren formdur. Alışılmış drama anlayışının aksine Hornbrook, sahne metninin önüne elektronik ve sosyal metinleri koyar.

Ona göre, dramatik metnin baş performansçıları aktörlerdir; okuyucuları ise seyircilerdir. Aktörler, metin ve izleyiciler bu sebeple dramatik sanatta esastır. Drama sınıfında öğrenciler zamanlarının çoğunu oyun sergilemek ve sahne metinlerine cevap bulmakla geçirirler. Dramada eğitim, üretim süreci içinde bulunur. Burada öğrenciler metinleri üretir ve sergiler. Bu yolla, amaçlanandan üretim ve seyirciye sunuma kadar devam eden süreç hem dramatik anlatının temelidir hem de eğitimde drama için ihtiyacımız olan çerçevedir.



Şekil 1. Dramatik sanatın çerçevesi

Dramada Eğitim (Education in Drama) (1993) kitabındaki şekil 1'de yapım sürecinin simgelem yardımıyla yapma ve sergileme gösterilmiştir. Buna göre bu metin, karşılığında izleyicisi, okuyucusu tarafından algılanır. Dramatik metnin algılanışı, yorumu ve yargıyı içererek seyirci reaksiyonunu temsil eder. Bir sahne metninin okuma kurallarını daha iyi anladıkça, onunla daha derin bir bağ kurulur. Bu aşamada seyirciye simgelem yardımcı olacaktır. Öğrenciler de aynı şekilde tanıdık olmayan formlarla metne yabancılaşabilirler. Onlara sahne metnini okuma kültürü verilmesi bu şekildeki karşılaşmalara hazırlıklı yakalanmaları ve birçok farklı formdaki sahne metnini doğru şekilde okuyabilmeleri için Hornbrook tarafından gerekli görülmüştür.



Şekil 2. Önemli Sorular: Medya Eğitimi

METNİ HAZIRLAYANLAR İÇİN **Ne Üzerine Çalışılacak ve Neden?** Örn: Drama yoluyla arkadaşlarımıza, bir azınlık grubun kendi bayram günleriyle ilgili bir hikayeyi anlatmak istiyoruz. Bir oyun oynayarak zor şartlarda yaşayan azınlıkların problemleriyle ilgili farkındalık kazanmalarını istiyoruz.
KONU NASIL SUNULACAK? :NE TÜR BİR OYUN? Örn: Bir anlatıcı ile bağlanmış, kısa sahnelerden oluşan bir oyunla bayramın nasıl kutlandığını göstereceğiz. Her birimizin bir karakteri canlandırdığı oyunu sahneleyeceğiz. Evsiz insanların video ve ses kayıtlarından bir slayt sunacağız.
OYUNDA ROL ALANLAR İÇİN: **Amaçladığımız Şeyi İletebiliyor muyuz?** Örn: Bayramın önemli noktalarıyla seyircinin buluştuğuna emin olmalıyız. Oyunculuğumuz mümkün olduğunca doğal olmalı ki seyirci gerçekten hikayedeki karakterler olduğumuzu düşünmeli ve seyirci her zaman oyunun arka planındaki konuların farkında olmalı.
OYUNU İZLEYENLER İÇİN **İzlediğimiz Şeyden Ne Anlam Çıkardık?** Örn: Bu grubun kendi bayramlarıyla ilgili çok şey öğrendik; fakat aktörler tarafından kullanılan gelenekleri anlayamadık; çünkü oyuncular çok gerçekçi görünmedi. Evsiz insanların görüntüleri ve ifadeleri karşısında şok olduk; ama oyuncuların sunduğu amaç konusunda kafamız karıştı.

Şekil 3. Önemli Sorular

Şekil 2, birincil medya eğitimi dersinde bir çerçeve oluşturmak için sunulan soruları gösterir. Eğitimde dramanın süreçlerini tanımlamak ve anlayabilmek için şekil 3'te görüldüğü gibi Hornbrook, medya eğitimi için hazırlanan soruların drama eğitime nasıl uyarlanabileceğiyle ilgili bir resim çizer. Burada dinamik bir aktör-oyuncu ilişkisi olduğunu söyler. Bu dinamik ilişki içerisinde dramada eğitim başarılı bir şekilde gerçekleşir. Öğrencilerin bütün bunları daha iyi değerlendirmeleri ve yapım aşamasını organize etmeleri için bu çerçeveyi sunar.

Gösteriler ve seyirciler sınıf dramasında her yerdedirler. Genelde öğrenciler oyuncu olmaktan ve birbirlerini rol yaparken izlemekten keyif alıyor gibi görünürler. Çoğu öğretmen 'bizimkini yapabilir miyiz?' diye yalvaran gruplara tanık olmuştur. Ancak Hornbrook bu canlandırmaların genelde dikkatli bir hazırlıktan çok sezgiye ve zekaya dayanarak yapıldığını söyler. Mesela doğaçlama öncesi hazırlanacak gruplarda gruplarda sıkça doğaçlamadan bağımsız aktivitelerin yapıldığı gözlemlenir (dedikodu ve kavga gibi) ve sıra rol yapmaya geldiğinde spontane konuşmalara güvenilir. Ona göre öğrencinin gösteriye karşı vurdumduymaz olmasını engellemek için bunun sadece yapıp bitirilecek bir görev değil, sanatsal değeri olan bir gösteri olduğu vurgulanmalıdır.

Drama derslerinde öğrenciler yaptıkları canlandırmaların beğenilmesini istemekle birlikte, burada önemli olan sonuçtan çok yapım aşamasında öğrencilerin kazandığı özellikler ve öğrendikleridir. Dolayısıyla ortaya sonuçta bir oyun çıkmayabilir yada sunulan canlandırmada bazı eksikler olabilir (Adıgüzel, 2019). Hornbrook, performansın önemini vurgulasa da bunun kaçınılmaz bir son olduğunu düşünmez. Yapım sürecini bir noktada bitirebilir ya da tekrardan başlatabilir. Elementleri pedagojik amaçla bağlı olarak yeniden düzenleyebilir. Hatta bazen grupların derleme sürecinden öteye gidemeyebileceğini belirtir. Çünkü ona göre önemli olan tıpkı herhangi bir sanat dalında eğitimde olduğu gibi, deneyimlemek, pratik ve reddedip yeniden yapmaktır. Konser, sergi ya da dans gecesi gibi bitirilmiş bir performans, birçok muhtemel eğitsel sonuçtan yalnızca birkaçıdır, ama tek amaç değildir. Onun yapım aşamasında keşif fikri, sanat eğitiminin temelidir ve drama bir istisna değildir. Bu sebepten drama dersinde, performansta sona erişmek oldukça nadir görülebilir.

Sonuç olarak drama öğretmeni her bir grup için tamamlanmış bir yapım ortaya çıkarmayabilir. Bunun yerine, düşüncelerle deney yapan öğrenci grupları seçilmeli, yaptıkları iş eski okumalara göre yeniden düzenlenmeli ve yeniden değerlendirilmelidir. Çünkü ona göre bir ressamın en eski karalamaları ya da bir bestecinin ilk denemeleri de sanatçının yaratıcı gelişiminde bir aşamayı belirtir.

Göz Ardı Edilen Teknik Öğeler

Tiyatroda jest, mimik ve beden hareketleri sözün önüne geçer. Tiyatroda kullanılan, müzik, sahne tasarımı ışık, kostüm ve oyuncunun yarattığı atmosfer, dilsel göstergelerden daha fazla şey söylerler (Toğuşoğlu, 2004). Sahnede kullanılan her detayın bir anlamı ve işlevi olmalıdır. Bir oyunu sahneye koyarken anlam ve yazıldığı döneme uygun sahne tekniklerini, müzik- ses efektlerini ve kostümleri kullanabilmek için dramaturgi çalışmaları yapılır. Böylelikle dramatik anlamı güçlendirecek oyuncu dışındaki unsurlar doğru kullanılabilir. Hornbrook'a göre dramaturginin merkezinde, dramanın nasıl iletişim kurduğunu anlamak vardır ve tiyatro semiyolojisi bilmek bize bu anlayış için gerekli araçları verir. Bu amaçla Roland Barthes'ın, -dramaturgun sorması gereken- bir dizi seminal soru ortaya attığını söyler. Bu sorular: 'kim, metin türü ne, nasıl üretilmiş ve nasıl bir yöntem kullanılmış, seyirci kim?' şeklindedir. Bu sorulara yanıt vermek işimizi kolaylaştıracaktır (Hornbrook, 1996).

Drama süreçlerindeki obje ile teatral obje, farklı işlevlere sahiptirler. Teatral obje öncelikle seyirliktir, ilk olarak seyredenin anlamlandırdığı bir şeydir ancak drama süreçlerindeki obje ise öncelikle onu kullanan açısından önemlidir (Yeşil, 2017). Hornbrook her ne kadar teknik unsurlar üzerinde fazlaca dursa da sınıf doğaçlamalarında sahne tasarımında değerlendirmelerinin çok yüksek kriterler içermediğini söyler. Burada Brecht'in: 'dizaynın yapımın yöneticisi değil, her daim yardımcısı olması gerektiğidir.' sözünü hatırlatır (Hornbrook, 1993) ve Brecht gibi, iyi tasarımcının anlatıyı ilerletmeyen her şeyin ona zarar vereceğini bilmesi gerektiğini düşünür. Bertolt Brecht, Epik tiyatrosunda olabildiğince az, hikayeye en iyi katkıda bulunacak parçaları kullanmayı tercih etmiştir. Sahnede gereksiz olan, süs amaçlı hiçbir şey yoktur (Nutku, 2015). Hornbrook, sahne tasarımına çok fazla vurgu yapmakla birlikte, onun beklentisi gösterişli sahneler değil; hikaye anlatıcısı rolü alacak başarılı bir tasarımdır. Mekan, kostümler ve sahne özellikleri aktörler tarafından anlatılan hikayenin birer parçasıdır ve her ne kadar iyi planlanmış da olsa, hikayeyle iç içe olmalıdır. Bu dekor anlayışı , Jerzy Grotowski, Peter Brook, Robert Wilson, gibi tiyatro kuramcıları tarafından da kullanılmıştır. Hornbrook'un çokça atıfta bulunduğu Peter Brook ve Jerzy Grotowski'nin sahne tasarımıyla ilgili tezat görüşleri olsa da ortak noktaları sahne tasarımının dekoratif amaçlı olmadığı görüşüdür (Temel, 2018).

Grotowski'nin altını çizdiği ölçüde yoksul tiyatrodan uzak durmak gerektiğini söyleyen Hornbrook, yoksul tiyatro anlayışına göre tiyatro olabildiğince teknik

unsurlardan sıyrılmalı ve geriye sadece oyunculuk ve beden kalmalı; bütün sahneler seyirciyle yüz yüze oynanmalıdır (Birkiye, 2006). Diğer yandan , oyuncu-seyirci ilişkisinin en temel ve görülebilir olduğu 'yoksul tiyatroda' her ne kadar uzun zaman geçirmek gerektiğini düşünse de aynı zamanda dramatik deneyimlere 'plastik sanatları' dahil etmek gerektiğini de düşünür. Ona göre öğrencilerin tasarım, ses ve ışık sayesinde ulaşabilecekleri imkanların değerini anlamaları her zaman önemli olacaktır. Ona göre bir şeylerin nasıl görüldüğü profesyonel sahnede olduğu kadar drama stüdyosunda da önem taşır. Öğrencilerin kostüm giymemeleri, mekanın birkaç sınıf sandalyesinden daha fazla olmaması ve eşyaların gerçekçilikten uzak olmaları bilinçten uzak ve bağlamdan bağımsız bir doğaçlama yapıldığını gösterir. Bu şekilde öğrencilerin temsil etmeye çalıştıkları Orta Çağ ailesi kılık kıyafetleri asla anlaşılmayabilir. Bu durumda her ne kadar bilmeyerek de olsa, tasarım anlatıya zıt düşebilir diye düşünür. Öğrencilerin tasarımın bir metnin anlamını ne ölçüde değiştirebileceğini anlamaları önemlidir. Öğrencilerin bunları tabiki ancak deneyimleyerek öğrenebileceğini düşünen Hornbrook gezdiği okullarda tanık olduğu olumsuz durumlardan örnek verir: 'Bir okulda, The Cherry Orchard'ın bir sahnesinde öğrencilerin aydınlatma için fikirleri alınmak üzere gruplara ayrılıp bu konuyu tartışmaları istendiğinde sonuçlar hayal kırıklığı yarattı. Sadece öğrencilerin sahne ışıklarına erişimi olmadığı için değil, aynı zamanda tiyatro aydınlatmasının etkilerinin neye yol açtığı hakkında hiçbir şey öğretilmediği için' (Hornbrook, 2002).

Heathcote kullanılan işaret ve imgelerin, önemli anlamlar oluşturan araçlar olduğunu savunmuştur. Drama öğretmeninin sunmayı amaçladığı bağlam, semboller ve işaretlerle açığa çıkacağından bunları kullanmayı bilmesinin önemini vurgulamıştır: 'Sözgelimi yaptığı atölye çalışmasının geçtiği dönemini yansıtacak bir yüzüğü bulma çabası ve bunu süreç içerisinde kullanması, eski bir mektubu materyal olarak kullanacağı derste gelişigüzel bir kağıt yerine sararmış bir kağıdı kullanması..' Ancak tiyatronun anlaşılabilmesi için işaret ve göstergelerin anlaşılmasının gerekliliğinden söz eden Heathcote, sahne donanımı, dekor, kostüm gibi konularda ancak (18 yaş) büyük öğrencilere bilgi verdiğini belirtmiştir (Özen, 2011). Aynı şekilde Esslin, (1976) jest, mimiğin yanında; kostüm, müzik gibi unsurlar sayesinde oyuncunun daha fazla bilgi ileteceğini iddia eder. Teatral mekanın biçimi, atmosfer ortamı, oyuncu, dekor, kostüm, aksesuar, ışık, sözcükler, müzik ve ses unsurlarını sıralaması, dramatik anlam yaratmak için oyunculuk dışında birçok önemli unsur olduğunu gösterir. Peter Slade, tersine, drama sınıfında ışık, dekor gibi unsurların çocuk gelişimine uygun olmadığını ve bu unsurları

kullanmanın çocuğun yaratıcılığına ve samimiyetine zarar vereceğini, çocukların konsantrasyonunun dağıtacağını ve ortama samimiyetsizlik, gösteriş getirip tiyatroya benzeyeceğini düşünür (Sağlam, 2004). Yaratıcı drama çalışmalarında çeşitli kostümler, sınıfta bulunabilecek basit malzemeler ve müzik kullanımı yaygındır. Bu tür araç gereçler katılımcıların rol oynarken oyunu içselleştirmelerine ve daha hissederek oynamalarına yardımcı olabilir. Drama derslerinde bu tür araçlar gerçek görevlerinden başka öğrencilerin hayal gücüne dayalı olarak farklı amaçlarla da kullanılabilir. Bu durum canlandırmalara zenginlik katar (Adıgüzel, 2019).

Hornbrook oyunculuk ve ezber kadar önemli gördüğü teknik unsurların geri planda kalmasının sebebi olarak öğretmenlerin 'tiyatro becerilerine' temkinli yaklaşmalarını göstermiştir. Öğretmenlerin sınavlarda kriter olarak yalnızca oyunculuk becerisini almaları sonucunda daha az yetenekli öğrenciler kendilerini geliştirme konusunda yetersiz kalmışlardır. Hornbrook bunun yerine diğer dramatik yetilerin üstünkörü geçilmemesini; kostüm yapımı, sahne tasarımı, ses ve ışık kontrolü, amirlik, yönetim gibi konular ise ilkokuldan itibaren önemli görülmesini önermiştir. Bu konuların hepsi, dramatik sanata dair anlayış ve yetenekleri temsil etmeye yardımcı olmaktadır. Ona göre dramatik müfredat bu unsurların okullardaki eksikliğiyle büyük ölçüde yoksul bırakılacaktır.

Drama sürecinde oyuncuların çeşitli tiyatro bileşenlerini doğru kullanmayı öğrenmeleri kadar izleyici konumundaki öğrencilerin bu sembolleri doğru okuyabilmeyi önemlidir. Ona göre böylece oyun, kendilerine 'İzlediğimizden ne anlam çıkarmalıyız?' diye soran seyirciler tarafından algılanmış olur (Hornbrook, 1998). Aktörlerin yaptığı her harekette, her tonlama değişiminde, her bir bakışta gizli bir anlam vardır. Oyunu izleyenler muhtemelen gördükleri ve duyduklarını sosyal metinlerin bir yansıması olarak yorumlarlar. Örneğin seyirciler boyanmış bir ağacı koca bir orman olarak görecekler, gömleğinin yakasını kaldıran bir aktörü görünce yağmur yağdığını algılayacaklar, silindir bir şapkayı kapitalizmin göstergesi olarak anlayacak, yüksek bir platformu Fransa'nın engin ovaları olarak görebileceklerdir. Hornbrook'a göre oyuncular ve öğrenciler tarafından üretilen sahne metninin başarısı bu imgelemlerin kazara değil kasıtlı olarak kabul ettirilmesiyle ölçülebilir.

Öğrencilerin bu unsurları değerlendirmelerine yardımcı olacak şu örnek soruları önerilir (Hornbrook, 1993):

'Performansın yer aldığı mekan neresidir?

Performans alanı ve seyirci alanı arasındaki ilişki nedir?

Sahne arkası nasıl belirtilmiştir?

Tasarım, oyunun hayali konumlarını belirtmekte ne kadar yardımcıdır?

Tasarımı oluştururken uyulan estetik prensipler (renk, biçim, vs.) nelerdir?

Işıklandırma anlatıya nasıl katkı sağlar?

Kostüm ve eşyaların kullanımını kontrol eden kurallar nelerdir?'

Kostüm ve dekor kullanımı dışında Hornbrook, drama sınıflarında müzik ve diğer görsel efekt kullanımının da önemli bir unsur olduğunu ve es geçilmemesi gerektiğini düşünür. Müzik ve sahne efektlerinin en çok, fark edilmeyecek kadar anlatıyla bütünleşmiş biçimde etki yarattığını söyler. Okulda, kaydedilmiş müziklerin yanı sıra, vokal ses ve basit perküsyonların hem ilkokulda hem de ortaokulda dramatik performansa eşlik etmesi amacıyla kullanılabileceğini belirtir. Ona göre öğrenciler, anlatıya katkı sağlayan efektlerle sadece kendine katkı sağlayan efektler arasındaki farkı anlayabilmelilerdir. Öğrenciye bu konuda farkındalık sağlamak için aşağıdaki soruların sorulabileceğini söyler (Hornbrook, 1993):

'Müzik oyunda nasıl kullanıldı? Canlı mıydı yoksa kayıttan mı çalındı?

Müzik hikayenin gidişatına ya da bir sahnenin moduna nasıl katkı sağladı?

Hangi özel efektleri fark ettiniz?

Kullanılan efektler başarılı mıydı?'

Başarılı bir performansın birçok teknik ögenin bir araya gelmesiyle mümkün olacağını düşünen Hornbrook, bu unsurları 'gizli oyuncular' olarak nitelendirir. Ona göre uzun ve gürültülü sahne değişimleri, yanlış zamanda giren ışık ve ses, geç girişler, tümüyle eksik sahne yönetiminin göstergeleridir ve sınıf dramasında da göz ardı edilmemelidir. Hornbrook oyunların bu anlamda da değerlendirilmesini önemli görür ve bunun için şu soruları önerir (Hornbrook, 1993):

'Oyun zamanında başladı mı?

Performansın hangi bölümleri dikkatinizi en çok/ en az çekti? Neden?

Teknik cue'lar zamanında verildi mi?

Sahne önü yönetimi eksiksiz ilerledi mi?'

Gösterinin Önemi

Öğrencilerin profesyonel tiyatro deneyimi kazanması Hornbrook için çok önemlidir. Bunun için okulda performans sergileyen bir ekibin olması veya dışarıda oyun izlemek için geziler düzenlenmesini önerir. Bunun yanında ortaokul drama müfredatının, mümkün olduğu her zaman sahne arkası ziyaretleri, oyuncularla ve diğer sahne çalışanlarıyla konuşmalar gibi fırsatlar sunması gerektiğini belirtir. Ona göre 14 yaşından itibaren, öğrenciler profesyonel bir tiyatro ekibinin nasıl çalıştığını bilmeli ve yönetmenler, metin yazarları, sahne amirleri ve diğer çalışanların profesyonel olarak ne yaptıklarını tanımlayabilmesi gerekir.

Gavin Bolton'a göre tiyatro; drama çalışmalarının öğretmene veya başka bir izleyici gruba sunulması, doğaçlamaların grup içindeki başka küçük gruba sergilenmesi ve bir oyun metnini sahnelemek için çalışmak tiyatrodur (Bolton 1979; Akt. Kula, 2012). Buradan anlayacağımız üzere Bolton seyirciyi kriter olarak almış ve oynanan oyunu izleyen biri veya birileri varsa bunun tiyatro olacağını belirtmiştir . Ömer Adıgüzel'e göre yaratıcı drama süreçlerinde katılımcılar başka birinin yönetimine ihtiyaç duymadan, kendi yaşantılarından yola çıkarak özgür canlandırmalar ortaya koyarlar. Ayrıca bu süreçte grubun kendi üyelerinden oluşan iç izleyici dışında bir seyirci söz konusu değildir. Özellikle sonuç odaklı bir çalışma yapılmadıkça, canlandırmalar gösteri amaçlı yapılmaz, süreç önemlidir. Bu yönleriyle yaratıcı drama tiyatrodan ayrılmakla birlikte, seyirciye dönük oynama, birbirinin önüne geçmeme ve sesini duyurma gibi tiyatroda olan kurallar drama için de geçerlidir (Adıgüzel, 2019). David Hornbrook drama çalışmalarında katılımcıların canlandırmanın nasıl görüneceğini dikkate alıp bu kurallara imkanları doğrultusunda uymaları gerektiğini vurgular. Sınıftaki en basit bir temsil bile maksimum etkiyi yaratmak istiyorsa dikkatli bir yönetime tabi tutulmalıdır. Aktörlere replikleri ezberletmek, propları doğru yerlerinde bulundurmak, seyirciye oyunun ne zaman başladığını hissettirmek gibi durumların hepsini önemlidir. Hornbrook kötü bir sunumla en güzel oyunlar bile 'rezil' olabileceğini söylemesi (Hornbrook, 1993) ve ortaya çıkacak oyunun 'kötü' olma kaygısı taşıması açısından alıştığımız yaratıcı drama anlayışından oldukça farklıdır.

İnci San, şu sözleriyle yaratıcı drama süreci sonunda ortaya çıkan canlandırmaların grup dışında birilerine sergilenmesine karşı çıkmaktadır: 'Bir tiyatro grubunun, öğrenci, öğreten, amatör ergen, genç, yaşlı, herhangi bir yaş grubundan oluşan bir tiyatro grubunun yaratıcı drama yoluyla bir tiyatro gösterimi sunması; bir yaratıcı

drama grubunun kendisi için bir sunumda bulunmasından ayrılmaktadır ve ayrılmalıdır da.' (San, 2009). Aynı şekilde Johnson da yaptığı çalışmaları belirgin şekilde tiyatrodan ayrı tutmuştur. Sapmaz'ın (2010) araştırmasından H. F. Johnson'ın çalışmalarında öğrencileri oyun karakterleri yerine gerçek karakterlerini oynamalarını sağlayarak ve tiyatrodakine benzer metinlerden uzak tutarak dramatik yöntemini tiyatroya benzemekten özellikle koruduğunu anlayabiliriz. Brain Way ise yaratıcı dramanın dramatik bir etkinlik olmasından yola çıkarak katılımcıların iyi rol yapabilme kaygısına düşmelerini istememiş; bu nedenle drama çalışmalarının yapılacağı mekanın profesyonel tiyatro sahnelerine özellikle benzememesini tercih etmiştir. Ayrıca tiyatroda kullanılan ses ve imgelerden de kaçınmıştır (Metinnam, 2011).

Hornbrook (1998) tüm bu görüşlere, **'**Performans kaygısı olmadan dramanın yönsüz ve bencil olabileceğini gördük.' cümlesi ile karşı çıkar. Onun için yapım süreci detayları kadar, sonuçta ortaya çıkan ürün de değerlidir. Bu nedenle alıştığımız canlandırmalar öncesi yapılan hazırlık çalışmalarından daha fazlasına ihtiyaç görür. Bilinen drama çalışmalarının aksine prova ezber üzerinde önemle durur ki performans başarılı olsun. Bunun için disiplinli bir alıştırma süreci önerir.

Yaratıcı drama tanımları yapılırken genel kabul üzerine tiyatroyla bir farkı ortaya konur ve bu farkın başında da senaryo kullanımı vardır. Yaratıcı drama ile tiyatro arasındaki ayrıma baktığımızda tiyatro çalışmalarında hazır bir metnin, ezberlenip seyirci karşısında oynanması söz konusuyken, yaratıcı dramada bunun yerine özgün metinler oluşturarak, adı üzerinde 'yaratıcı' ve katılımcıların tercihlerine bırakılan canlandırmalar yapılır (Aytaş ve Uysal, 2016).

Bu görüşün aksine Hornbrook öncesinde doğaçlanmış sahnelerin dahi senaryolaştırılmasının oyunculara kolaylaştırıcı bir çerçeve çizeceğini iddia eder: Doğaçlanmış sahnelerde dahi -değişim ve gelişim içinde olmakla birlikte- tıpkı *commedia'daki* aktörler gibi sahnelerin başlangıç ve bitiş noktalarını bilmeleri gerektiğini vurgular.

Hornbrook, öğrencileri tiyatroya iten bir etkenin de oyun sürecinin onlarda yarattığı korku ve heyecanla karışık duygular olduğunu belirtir. Hatta Ona göre, onların motivasyonunu düşüren, yaptıklarının bir başarıya ulaşmayacak kadar amaçsız olduğu, yani bir sonuca varmadığı düşüncesidir. Rastgele yapılan alakasız drama aktiviteleri her ne kadar enerjik ve eğlenceli olsa da genel bağlamda bu etkiyi yaratmamaktadır. Bunun yerine pratiğe dayalı, belirli ilerleme stratejileriyle devam eden bir drama müfredatının uygulanmasını önerir. Bunun için Hornbrook, öğretmenin yüksek beklentiyle öğrenci

motivasyonunu arttırmasını ve önceden tarihi belirlenmiş bir gösteri gününü hedef koyarak, öğrencilerin provalarda daha enerjik bir performans ve katılım göstermelerini sağlamayı tavsiye eder. Bu gösteri, izleyici grubu olarak farklı bir sınıf ya da okulun seçildiği 'resmi' bir gösteri olmalıdır.

Hornbrook, seyirciye maruz kalmanın, öğrencilerin dramalarının doğallıklarını engelleyebileceğini düşünen öğretmenlere, doğru koşullar düşünüldüğünde, her yaştan öğrenci için, ister dansçı, müzisyen, oyuncu olsun, performansın onları güçlendirdiğini söyler. Bu nedenle, dansın ve müziğin olduğu gibi dramada da performansın önemli olduğunu kabul etmekten korkmamalıyız. Bunu: 'Sanat öğretmenleri öğrencilerin çizimlerini duvara asarak onlara bir değer kazandırır; müzik öğretmenleri öğrencilerini diğer insanlara dinlettirerek onları teşvik eder. Drama öğrencilerinin aynı fırsatları neden yakalayamadığını anlamak zordur. En başarılı oyuncu bile geliştirilen kurguda onu izleyenlerin onu nasıl algıladığını bilmek ister.' (Hoonbrook, 1998) sözleriyle ifade eder.

Bu noktada yine Hornbrook, her öğrenciden oyunculuk beklemediğini; oyunculuk içermeyen bir performansa katkıda bulunmanın birçok yolu olduğunu vurgular. Bu nedenle bir performans değerlendirme şeması, aydınlatma, ses operasyonu ve sahne yönetimi gibi teknik ve 'sahne arkası' becerilerinin geliştirilmesini de gerekli görür.

Seyirci

Yaratıcı dramada tiyatrodaki anlamda seyirci yoktur. Seyirciler aynı zamanda drama sürecine katılanladır (Adıgüzel, 2012). Drama derslerinde seyirci unsuruyla ilgili drama öncüleri farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Peter Slade seyirciye yönelik bir oyunda yapmacıklık ve gösteriş olacağı; Johnson seyirciye gösteri yapmanın dramanın eğitsel yönüne zarar vereceği düşüncesiyle yapılan çalışmaları izlemek üzere bulunan bir grup olmasını reddetmişlerdir (Adıgüzel, 2006). Burada kastedilen seyirci, grup içinde o an rolü olmayan öğrenciler değil, grup dışından gelen kişilerdir. Dramayı sanat formu olarak ele alan bir başka isim Viola Spolin de belli yaştan sonra öğrencilerin tiyatro öğelerini kullanarak ve seyirciyi dikkate alarak gösteri yapabileceklerini belirtir (Uyanıksoy, 2007). Dorothy Heathcote ise tiyatro ve dramanın birbirine çok yakın olduğunu söylerken aradaki farkın seyirci noktasında olduğunu belirtmiştir ve dramada seyircinin tiyatrodaki gibi dışarıdan biri değil; doğrudan süreci hem yaşayıp hem algılayan kişilerin zihninde olduğunu belirtmiştir (Özen, 2011).

Drama derslerinde öğrencilerin oyunculuk ve oyun yapımcılığı yanında üstlendiği bir diğer rol de seyirci olmaktır. Seyirci rolünde öğrencilerin, bu süreçte alıcı ve değerlendirici olarak kendilerini geliştirmeleri beklenir (Sağlam, 2004). Hornbrook'a göre drama çalışmaları boyunca yapılan hiçbir doğaçlama boşuna yapılmamıştır ve sonuçta ortaya çıkan ürün göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla bu ürünü yorumlayacak 'seyirci'nin üzerinde de özellikle durmuştur. Bu nedenle Hornbrook çalışmayı yararlı bir eğitim aracı haline getiren sınıf seyircisinin algısının geliştirilmesini gerekli görür. Bunun için de onun seyirci önerilerini dikkate almak gerekir. Yapım sonrası analiz süresinde öğrenciler dramanın nasıl olabileceği ile ilgili yorum yaparken, bu öneriler test edilebilir. Bir karakter ya da sahneye dair yapılan öneri, bir sonraki prova için kullanılabilir. Bu süreci yalnızca öğrencilerin devam eden işlerine yapıcı bir müdahale biçimi olarak değil, aynı zamanda seyircinin yanıtını geliştiren bir araç olarak kullanır. Hornbrook'un tiyatro anlayışından birçok örnek sunduğu Brecht için de seyirci tiyatronun çok önemli bir unsuru olmuş, sunulanı pasif almak yerine, eleştirip geliştirecek unsur olarak görülmüştür. Brecht, oyuncuyla iletişim kuran ve oyuna kendini kaptırmak yerine onu eleştiren seyirci istemiştir (Özdemir Çakar, 2014). 'İyi tiyatronun kötü seyircisi, kötü tiyatronun iyi seyircisi olmaz.' diyen ve tiyatro seyirci etkileşimini vurgulayan Taşer (Stanislavski. Çev; Taşer, 1988), tiyatronun seyirciyi eğitip, seyircinin de tiyatroyu eleştirileriyle geliştirdiğini belirterek seyircinin önemine vurgu yapmıştır.

Hornbrook'a göre drama süreçlerinde öğrencilerin hikayeleri işlemede ve kendi hikayelerini anlatmada yetkin olmaları kadar, kendilerini drama okuyucuları olarak geliştirmeleri önemlidir. Burada odakta olan sahne metinlerinin yapımı ve algılanışı olduğu için, elektronik metinlere daha aşina olan öğrencilerin aynı yakınlığı sahne metinlerini okurken de göstermelerini sağlayacak, onları sahne kültürü sahibi yapacak yollar bulmak gerekir. Bunun için başarılı dramatik anlatı 'okunabilir' olmalıdır. Bu bağlam içinde 'okunabilirlikten' kasıt, dramatik anlatının yorumlanmaya uygun ve aktif bir bağ ile anlaşılabilir bir yapıda olmasıdır. Dramanın 'okuyucuları' ise izleyicilerdir.

Ona göre seyircinin kriter olarak alması gereken, bir performansı incelerken bizde uyandırdığı hislerdir. Genç öğrencilerin bir sınıf oyununu izlerken gösterdikleri haz çok değerlidir. Sonuç olarak oyunlarının nasıl bir etki yarattığını sorularla öğrenmenin amacı öğrencileri boğmak değil, dramaya ilginin artmasını sağlamaktır. Bunun için Hornbrook, yaşlarına bağlı olarak öğrencilerin, bir performansa cevap verirken mümkün olduğunca özgür bırakılmaları gerektiğine inanır. Bir şiir ya da resim, hatta bir drama bile uygun bir cevap olabilir. Daha büyük öğrenciler için, drama defterlerine karalamalar yapmak uygun

olabilir. Bu aşamada tartışma ve deneme yazımından kaçınılmalıdır. Bu aşama, öğrencilerin duygularını en rahat ve özgürce aktaracakları zaman dilimidir.

Kılavuz sorulardan bazıları şunlardır:

'Beklediğin neydi?

Nasıl tepki verdin?

Seyircinin geri kalanı nasıl tepki verdi?

En iyi anlar hangileriydi?

En sıkıcı anlar hangileriydi?

Aklında hangi görüntüler kaldı?'

Ona göre öğrencilerin soru sorması ve eleştirmesi sağlandığı zaman, 7 yaşına gelindiğinde öğrenciler gördükleri dramayla ilgili yorum yapabilme yetisine sahip olabilirler. İngilizcede, 8 ve 9 yaşındakiler hikayeleri dikkatle dinleyebilmeli, dekor, hikaye çizgisi ve karakterler hakkında konuşabilmeli ve önemli detayları hatırlayabilmelidirler. Bütün temel düzey öğrencileri drama izleme deneyimi hakkında tartışmak için cesaretlendirilmelidir. Örneğin diğer sınıfın sergilediği bir performans sonrası, oyunun şekli ve içeriği hakkında fikirlerini açıklayabilirler. Aynı zamanda, öğrenciler erken yaştan itibaren öz değerlendirme yapmaları için cesaretlendirmelidir.

Grup. Yaratıcı drama etkinlikleri , çocuk, yetişkin, engelli ve mahkumlar dahil olmak üzere, birlikte çalışmaya açık, önyargılardan ve tabulardan uzak herkesle yapılabilir (Adıgüzel, 2019).

Hornbrook da hangi yaşta olursa olsun bütün öğrenciler dramaya ulaşabileceğini; bunun için yapmaları gereken tek şeyin, kalkıp bu işi yerine getirmek olduğunu belirtir. Öğretmenler bunun için onları teşvik etmelilerdir. Hornbrook, gösteriyi ne kadar gerekli görse de: 'Sonuçta drama sadece sergilemeden ibaret değildir.' der. Üretim sürecine çok önem vermesinin bir nedeni de katılım sağlayan herkesin bu süreçte birbirinden çok şey öğrendiğini düşünmesidir. Bu nedenle oyunculuk becerisi olsun veya olmasın, sanat eğitimine gönüllü herkesin çalışmalara katılabileceğini düşünür.

Öğretmenin Rolü

Yaratıcı drama çalışmalarını yönetecek öğretmenin, oyunculuk ve tiyatroyla ilgili temel bilgilere sahip, farklı tiyatro biçimlerini tanıyan, oyun pedagojisi bilen, iletişime açık ve hevesli kişiler olmalıdırlar (San, 1991). Drama öğretmeninde bulunması gereken özellikler çeşitli kişi ve kurumlarca; tiyatro alan bilgisine sahip, yaratıcı, demokratik, önyargısız, yeniliklere açık, konuşma ve sözel olmayan işaretleri anlama yetisine sahip, diğer sanatlarla ilgili, kültürlere dair bilgi sahibi olmak şeklinde birçok maddeyle belirtilmiştir (Okvuran, 2003).

David Hornbrook eğitimde dramanın tarihi boyunca öğretmenin birçok farklı rolünün belirtildiğini örnek tanımlarla açıklar: 'Harriet Finlay-Johnson'ın Büyük Savaş öncesi öğretmenleri 'iş arkadaşı ve oyun arkadaşı' olarak nitelendirmesinden, Peter Slade'in onları 'sevgili müttefikler' ve dramatik pedagojinin 'kolaylaştırıcıları' olarak tanımlamasına kadar, drama öğretmenleri sınıfta drama üretimi sürecinin hem içinde hem de dışında konumlandırılmışlardır.' Kendisi de drama öğretmeninin görevini: 'Öğretmenler olarak bizim görevimiz öğrencilerin yapım aşamasında yeteneklerini ve yaratıcı kapasitelerini geliştirmek üzere teşvik etmektir ki, gerçek başarının mükafatını deneyimleyebilsinler.' şeklinde tanımlar (Hornbrook, 1993).

Heathcote, öğretmenin bilgiyi öğrenciye sezdiren, bulduran ve onlarla beraber keşfeden bir rolde olmaları gerektiğine inanır. Öğretmenin grubun sosyal ve sağlık durumlarını dikkate alıp, derse onların bulunduğu noktadan başlamaları gerektiğini savunur. Ama onlara ders başında bağımsızlık vermemesi, onları güçlerini kullanmak üzere teşvik etmek için manipüle etmesi zaman zaman eleştirilmesine neden olmuştur (Özen, 2011). Farklı yaklaşımlara sahip drama öğretmenlerini karşılaştıran Hornbrook, Heathcote'u derslerde fazla baskıcı olmakla suçlar:

'Peter Slade grubun dikkatini 'kaçırmış olabilecekleri ufak tefek güzelliklere' çekerek bu konuda kenarda kalmayı tercih ederken, Dorothy Heathcote gibi küstah müdahiller yorumlarını dramanın gizli dersleri olarak tanımladıkları olgulara indirgediler. İki türlü de drama içindeki yetenekler ve bilgi birikimi katılımcılar tarafından yalnızca tesadüfen kazanılabildi ve estetik sonuç, dramatik ürün eleştirel gerçekliğin ardında kaldı.'

Aslında Hornbrook drama süreçlerinde öğretmenin zaman zaman öğrencilere müdahale etmelerine karşı değildir; hatta bunun gerekliliğinden söz eder. Görsel sanat öğretmenlerinin öğrencilerini yeteneklerini geliştirmeleri için manipüle etmeleri gibi

drama öğretmenlerinin de öğrencilerini çeşitli yönlerden donatabileceklerini söyler. Bunun için öğretmen oyunların tekrar edilmesini isteyebilir, çeşitli düzeltmeler önerebilir (Hornbrook, 1998). Örneğin günümüzde gençlerin çok fazla televizyona tanıklık ettiklerini, sonuç olarak da sınıf doğaçlamalarının çoğunun kamera önünde oynanır gibi oynandığını anlatır. Bu gibi durumlarda öğretmen tarafından bilinçli bir yönlendirme olması gerektiğini; aksi halde çocuklar için dramanın en çok izledikleri programlar anlamına geldiğini belirtir (Hornbrook, 1996).

Drama öğretmeninin müdahale ettiği noktaları Education in Drama'da (1993) şöyle açıklanmıştır:

Drama çalışmalarının, diğer sanat disiplinlerindeki gibi -özellikle tiyatro- bir hiyerarşi içinde ilerlemesine karşı çıkan Brian Way'in (Metinnam, 2011) tersine Hornbrook, tiyatroda yönetmenin-oyuna etkisi bakımından- üstün olduğu hiyerarşinin, okul ortamına taşındığını iddia eder. Onun drama derslerinde oyunu yöneten öğretmendir.

Drama sınıfında 'yönetmen öğretmen' anlayışına gelen eleştirileri Hornbrook bir dereceye kadar kabul eder. Ancak ona göre sorulması gereken soru şudur: 'Öğrenciler sosyal farkındalıklarını artırırken, dramadan öğrenmeleri gereken şeyi dıştan gelen bir yönlendirme olmaksızın elde edebilmişler midir?' Bu soruyu yine kendisi cevaplandırır ve 'Müdahil olmamak her zaman öğrenimde olumlu sonuçlar doğurmayabilir.'(Hronbrook, 1993) der. Demokratik çalışma ortamının her zaman başarılı sonuçlar doğuracağını ya da en eğitici öğrenim yolu olduğunu varsaymak doğru değildir. Yaşça daha büyük gruplarda tek bir kişiye yönetmenlik görevini vermesini; bunun bir statü göstergesi olarak değil, üretim sürecinin bir parçası olarak görülmesi gerektiğini belirterek savunur ve benzer durumların başka sanat dallarında yaşandığını söyler: Bir resim öğretmeni hala tuval üzerindeyken öğrencisinin resmi üzerine yorum yapabilir, dans koreografisi yapılırken bazı öneriler sunulabilir. Drama sınıfında derleme bir test sürecidir. Hornbrook öğretmen müdahalesinden söz ederken, öğrencilerin hevesinin kırılması bir tehlikesini de göz önünde bulundurur. Ona göre tekrar ve doğaçlamanın arasında öğretmen tarafından dikkatlice incelenmesi gereken bir denge vardır.

Drama öğretmenlerinin yaşadığı en büyük sıkıntılardan biri drama dersinin boş zaman etkinliği gibi görülmesidir. Dersi yöneten öğretmenin dramanın kavramını iyi anlamış olması onu bu durumdan kurtarabilir. Çünkü drama dersi mutlaka içinde canlandırma aşamasını barındırmalıdır. Öğrencilerin yalnızca oyun oynadığı bir ders yaratıcı drama olarak adlandırılamaz (Adıgüzel, 2006). Aksi halde bu anlayış, öğretmeni

öğrencileri ders boyunca eğlendirecek biri konumuna sokar. Derse olan ilginin sürekli diri tutulma çabası zaten öğretmeni yoran bir iştir. Ancak bu çaba bazı zamanlarda öğretmenlerin duygusal enerjisini zorlayabilir. Diğer solo performansçılar gibi öğretmenler de seyircilerine bağlanmak için uzun ve zorlu koşullarda emek verirler. Hornbrook'a göre drama öğretmeninin öğrencileri sürekli ilgili tutmaya yönelik eğlenceli tavrı yorucu olmakla birlikte öğretmeni asıl drama öğretimi görevinden uzaklaştıran bir memnun etme döngüsü içerisine sokar.

Drama dersinin hafife alınmasının nedenlerinden biri olarak da Hornbrook, drama derslerinin küçük bir yüzdesinin bu konuda eğitimli olan öğretmenler tarafından verildiğini belirtir. Dramanın herkesin öğretebileceği bir ders olduğuna dair yaygın varsayım; ancak uygun niteliklere sahip uzmanlar işi ele aldığında yok olacaktır. Bu gerekliliğin sadece başlangıç eğitimi değil, sürekli öğretmen eğitimi için de gerekli olduğunu savunur.

Hornbrook, dramanın 80'lerde İngiltere'de popüler olduğu dönemlerde öğretmenlerin sürekli olarak yaratıcı ve enerjik dersler yapmakta zorlandıklarını belirtir. Bunu: 'Öğretmenler, Dorothy'nin göklere çıkarılan korku anlarını okula uyarlamakta zorlandılar.' şeklinde ifade eder (Hornbrook,1998). Ona göre Bolton ve Heathcote'un pedagojik yöntemleriyle 'sıradan öğretmen' in sınıf ortamında yapabildikleri arasındaki denklemde sorun vardı. Sürekli olarak enerjik ve heyecan verici bir deneyim yaşatmak hayaliyle, drama sınıfının gerçekleri ona göre bağdaşmaz.

Dramanın 'eğlence' dersi gibi görülmesiyle öğrenciler her hafta yeni bir oyun talep eder ve geçmiş haftalarda neler yapıldığına dair beyin fırtınası yapmaktan kaçınabilirler. Ders bittiğinde unutacakları, beden eğitimi ya da oyun derslerinde elde ettikleri anlık hazzı almayı umabilirler. Hornbrook, bu olumsuz durumu önlemenin dramanın denetlenmesinden ve öğretmenlerin doğru tutumundan geçtiğini düşünür. Ek olarak, dramatik ürünün görünmezliği ve drama dersine alınan - gelişimsel ve pedagojik-geleneksel tavır bu sorunun temelini oluşturur (Hornbrook, 1993). Bu durumun önüne geçmek için dersin amacının iyi açıklanmış olması gerekir. Ona göre canlandırma süreçleri gerçek yaşantılardan yola çıkarılarak oluşturulduğundan ve gerçek yaşam içinde birçok farklı durum ve duygular barındırdığından; zaten odağında canlandırmaların olduğu bir drama dersi sadece eğlence dersi olarak algılanmayacaktır.

Heathcote' a göre drama öğretmeninin görevi: önyargısız, öğrencilerin görüşlerine değer veren bir atmosfer yaratmak, öğrencilerin fikirlerini dikkatle süreçte kullanmak ,öğrencilerin katkılarını mahvetmeden ve onların 'sürpriz karşılaşmaları'

elementine da yer bırakarak derse planlı gelmek, dramanın hikayelerin yeniden anlatımı değil katılımcılar arasında karşılaşmalar demek olduğunu anlamaktır (Heathcote, 1991).

Drama Sadece Oyunculuk Değildir

Oyunculuğun insanda doğuştan var olduğunu ve hayatın her alanında bir şekilde oynadığımızı ifade eden Heathcote, doğaçalamayı deneme, yanılma ve test etme yoluyla keşfetme olarak tanımlamıştır. Ona göre doğaçlama öğrenme alanı değil öğretmenler için bir öğretme aracıdır (Heathcote, 1993). Doğaçlama Spolin için kendisi tek başına önemli değildir; yani doğaçlama onun için bir amaçtan çok araçtır (Uyanıksoy, 2007).

Yaratıcı drama alanında uzmanların genel kanısı sürecin büyük kısmını doğaçlama ve rol oynamalara ayırmak gerektiğidir. Drama derslerinde katılımcıların hepsinin bir biçimde rol almasına ve zamanın çoğunun hızlı bir şekilde hazırlanıp oyunlara ayrılmasına özen gösterilir. Hornbrook öğretmenlerin drama dersinden beklentisinin yalnızca dramatik kurgu oluşturup öğrencileri oynamaya teşvik etmek olmaması gerektiğini düşünür.

Henry Caldwell Cook yapmaya değer tek işin oynamak olduğunu belirtmiş, süreçte yapmayı, aktif olmayı önemseyerek süreçte herkes oynadığı sürece başarılı olunacağına inanmıştır (Adıgüzel, 2012). ‘Oynamak asıl amaç olmasa da grupta öğrencilere başarı duygusu kazanma, süreci anlama ve sonucu beslemeyip kendileriyle gurur duyma konusunda fayda sağlar.’ (Heikkinen, 2016) görüşü alanda hakimdir.

Kapsamlı bir drama eğitiminin, yalnızca oyunlarda yer almak yerine iyi oyunları izlemek ya da arkadaşlarının oyunlarını izleyip yorumlamak üzerine de odaklanması gerektiğini düşünen Hornbrook (1998) bu durumu şöyle ifade eder:

‘Drama öğretmenlerinin dramatik sanatta öğrenmeleri gereken şey, estetik tanınırlığın öğrencilerin dışında gerçekleşecek bir deneyim olduğudur. Öğrencileri dramada yer almak için teşvik etmek yerine bir oyunu izlemeleri için teşvik etmek, derinlemesine bir drama eğitimi için daha uygun olabilir. Bu sebeple dramatik müfredat dış etmenleri içeren çeşitli ve zengin bir program içermelidir.’

Benzer düşünceleri Hornbrook ‘On The Subject Of Drama’ (2002) kitabında dile getiren Horonbrook, drama öğretmeninin herkesi mutlu edecek birkaç uygulama yapmak yerine; öğrencilerin başaracağı birçok farklı yolu denemekle sorumlu olduğunu söyler. Ona göre doğaçlamaya özel ilgilisi olmayan kimse zorla gruba dahil edilmeye çalışılmamalıdır. Müfredat grup ve arkadaşlığın üzerinde tutulmalıdır.

Hornbrook'un sunduğu drama müfredatı böylelikle utangaçlık ya da başka sebeplerle doğaçlamalara katılmayan öğrencilerin bu dersten düşük not olmasını engeller. Böyle öğrencilere ışık yönetimi ya da oyun kaydı gibi görevler verilir. Hatta Hornbrook'a göre bu öğrenciler bu görevlerde başarılı olurlarsa, onlara verilen fırsatı değerlendirip ömür boyu bu doğrultuda bir kariyer sahibi olabilir. Bazıları için dramayı izlemenin zevki, onun içinde performans sergilemekten çok daha fazla olabilir. Bu durumda Ona göre öğretmen ısrarcı olmamalı ve okullardaki dramatik müfredat bütün bu ilgi alanlarının önünü açmalıdır. Benzer şekilde, H. F. Johnson'ın drama yönteminde odak, oyunlar üzerinde olsa ve dramatizasyonlar büyük yer kaplasa da rol yapamayan öğrenciler kostüm yapımı, dekor hazırlama gibi işlere yönlendirdiği görülür (Adıgüzel, 2019).

Drama derslerinin başlıca kazanımlarından görülen 'grupla hareket etmeyi' dramanın şartı olarak görmeyen Hornbrook, bireysel çalışmaların önemini vurgulamış, katılımcıların gruba dahil olmalarına göre değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. Sağlıklı grup ilişkilerinin istenen bir kriter olduğu kabul etmekle birlikte bunu kendi başına dramaya özgü bir kriter olarak görmez. Ona göre 'grup için farkındalık ve hassaslık' gibi genel bir açıklamanın drama yeteneğiyle bir ilişkisi yoktur. Dramada çok fazla çalışma doğal olarak sosyal ortam sağlasa da öğrencilerin tek başına çalışırlarken en üretken oldukları zamanlar olduğu kabul edilmelidir.

Özetleyecek olursak, dramanın üretken, kültürel ve estetik karakterine vurgu yapan bir dramatik müfredat inşa edilebilirse, dramayla ilişkilendirilen yetenekler, bilgi birikimi ve yaratıcı fırsatlar bulunabilir. Bu biçimde kavramsal bir yapı içinde öğrenciler tasarımcı, yönetmen, oyun yazarı veya oyuncu olarak kendilerini geliştirmeyi bekleyebilir; yorumlama ve yargılama yetenekleri yanı sıra performanslarını da güçlendirebilirler.

Değerlendirme

Yaratıcı drama sürecinin vazgeçilmez aşaması olan değerlendirme, öğretmene öğrencilerin dersteki farklı aşamalara dair fikir ve görüşlerini öğrenme fırsatı sunar (Üstündağ, 1998). Eleştirel ve yapıcı sorular soran, öğrendiklerine eleştirel gözle bakıp yorumlayabilen öğrenciler yetiştirmek genel olarak yapılandırmacı eğitim modelinin de hedefleri arasındadır (Adıgüzel, 2009). Hornbrook da temel eğitimde öğrencilerin, yapıcı

eleştiriler sunma (ve alma) ve eleştirilerini gelişen drama çerçevesine yerleştirebilme yetisine sahip olarak tamamlamaları gerektiğini belirtir.

Hornbrook sanat derslerinde değerlendirme anlayışında değişiklikler olduğunu belirtir ve okullardaki resim ve müzik öğretmenleri, öğrencilerin derslerinde giderek daha iyi olmaları gerektiğini düşünseler de, bugünlerde çok az sanat öğretmenin -bir zamanlar yaygın bir uygulama olduğu gibi- öğrencilerinin çizimlerini on üzerinden puanlamak eğiliminde olduğunu söyler (Hornbrook, 2002). Sanattaki ilerleme matematikteki gibi doğrusal olmasa da, on bir yaşındakiler tarafından üretilen resimlerin kreş sınıfından gelenlerden bir miktar gelişme göstermesi veya melodide daha tutarlı bir şekilde şarkı söyleyebilmesi beklenir. Aynı durum drama için de geçerlidir. Hornbrook bu durumu:

> 'Görsel sanat öğretmenleri bir tablo ile diğeri arasında nasıl değer yargısı oluşturuyor ya da bir müzik öğretmeni nasıl iki farklı parçayı yorumluyorsa, dramatik sanatın da kendi değer kriterleri oluşur ve kültür bağlamında bunlar paylaşılır ve anlanabilir. Dramatik sanatta öğrencilerin yaptıkları işlerin değeri bu kriterlerle ölçülebilir.' şeklinde örneklendirmiştir (Hornbrook, 1998).

Dramanın, pedagojinin bir formu olduğu düşüncesi, dramanın değerlendirmesiyle ilgili de kafa karışıklığına yol açabilir . Hornbrook'a göre, dramayı öznel bir tecrübe alanı olarak görenler için bütün bu değerlendirme fikri gereksizdir. Ama dramayı bir eğitim yöntemi olarak nitelendirirsek, değerlendirmenin konusu elbette dramanın kendisi değil, onunla öğrendikleri olmak zorundadır. Ders başında drama öğretmenlerinin genelde dramatik hedefleri olduğu kadar kişisel ve sosyal kazanımları da vardır. Bu doğrultuda öğrencilerin doğaçlamalara katılımları değerlendirmenin temeli olur. Bitmiş ürünün kalitesi ve bu konuda yapılan yorumların yanı sıra katılımcıların sosyal becerileri ve bağlılık dereceleri ölçülmek istenir. Ancak dersin hedefi olan bazı sosyal davranışların kazanılıp kazanılmadığını ölçmek zordur. Finlay Johnson da benzer şeklide düşünmüş ve okulda din dersinin sınanmasını eleştirmiştir. 'Öğrencilerin sorulara doğru yanıt vermesi, sadece onların öğrendiklerini ezberleyip doğru tekrar ettiğini gösterir' diye düşünmüştür. Bu şeklide nihai amaç tutumları içselleştirmek değil; sınav olmuştur. Yine Johnson, öğretim yönteminde başarılı olup olunmadığı en iyi çocuk zihin alışkanlıklarıyla gerçek yaşamda zorlukları aşabilme derecesiyle ölçülür diye belirtmiştir. Bu amaçla en çok gözlem yöntemini kullanmış ve öğrencilerin bazı tutum ve davranışlarını, beden dilini nasıl kullandıklarını ve oyunlara nasıl hazırlandıklarını gözlem oyluyla değerlendirmiştir (Sapmaz, 2010). Buradan da çıkarılacağı üzere anlayış,

değerlendirmenin - zor olmakla birlikte- sorulara nasıl cevap verildiği değil; olaylara nasıl yaklaşılıp çözümlendiği üzerinden olmalıdır.

Ancak Hornbrook'un bu konuya dair ilginç tezi şöyledir: 'Kempe'nin (1990) görüşlerinden aktardığı gibi O, öğrencilerin drama dersinde kaynaklarını bir araya getirmelerinin, başka bir yerde bunu yapabileceklerinin garantisini vermeyeceğini düşünür. Benzer şekilde, öğrencilerin 'gösterişli' bir doğaçlama yaptıkları ideallere gerçekten adapte olduklarını söylemez. Kişisel ve sosyal gelişime dair somut kanıtlar yoktur. Kempe'nin sonucuna göre, tüm drama müfredatları adaylar hakkında sadece şunun hakkında doğru bir değerlendirme yapabileceklerdir: "dramada ne kadar iyi oldukları".

Genelde duyuşsal niteliklerin ölçülmesinde sıkıntılar yaşanmakla birlikte, genel evrensel değerler olarak kısaca özetleyebileceğimiz duyuşsal nitelik kazanımları, gözlem, görüşme, tutum ölçeği gibi yöntemlerle ölçülebilir (Ed. Gömleksiz ve Erkan, 2010). Bir performansa dair ilk tepkimiz özgün ve sübjektif olsa da izlerken metne dair deneyimimiz, diğer yapımlarla ilgili hatıralarımız, okuduğumuz eleştiriler, metin hakkında bize öğretilenler ya da program notlarında okuduklarımız, belirli bir oyun yazarı, yönetmen ya da oyuncu hakkındaki beklentilerimizden yararlanarak performansı başkalarının görüşleri ışığında değerlendiririz. Hornbrook bu durumu şöyle açıklar: 'Yorumlarımız hala bize ait olsa da gördüklerimizin anlamına dair üstü kapalı bir kültürel anlaşma içindeyizdir.' (Hornbrook, 1993).

Benzer sosyal bağlamda Hornbrook, insanların söylenen her söz ve yapılan her hareketi, gelişen bir anlam çerçevesine yerleştirilmeden önce dikkatlice okuyacağını söyler. Yine oyunları izlerken hissettiğimiz hazzın insanların algılama çabalarından kaynaklandığını düşünür. Örnek olarak, Shakespeare'in kadınların erkek gibi davrandığı kılık değiştirme komedilerinden, Fawlty Towers'e - 1975- 1979 yılları arasında İngiltere'de yayınlanmış mizah dizisi. (Wikipedia, 2019) - birçok dramatik komedinin mizahını yanlış anlamalara borçlu olmasını gösterir. Dramada izlediklerimizi değerlendirirken, insanların jest ve mimiklerinin karmaşık dilini okur ve bunların sergilendiği bağlamda yorumlamaya çalışırız.

Hornbrook'a göre, dramada değerlendirme kriterlerinin ve çoğu öğretmenin dramada nasıl daha iyi olunacağı konusunda fikrinin olmaması doğru değerlendirme yapılamamasının yanı sıra, öğrencilerin eksiklerini görüp kendilerini geliştirmelerine de engel olmaktadır. Öğrenciler değerlendirme yapmayı bilmediklerinden İngiltere'de İngilizce derslerinde performansa hareketli bir edebi esermiş gibi yaklaşırlar. Orta

okullarda bu akademik yaklaşım, 'Desdemona karakteri ne kadar başarılı bir biçimde ortaya konmuştur?' gibi sorular sorulması onlara oyunla ilgili bir bakış açısı kazandırmaz. Alternatif olarak drama öğrencileri çoğunlukla performansla alakalı kişisel hislerini anlatmaya teşvik edilebilirler.

Kılavuz sorular:

'Baştaki yanıtınız hangi ölçüde değişti?

Oyun sizi en çok ne hakkında düşündürdü?

Performans bir yorumlama mıydı? Eğer öyleyse ne ölçüde başarılıydı?

Eğer yönetmen siz olsaydınız, neyi daha farklı yapardınız?

Sizin gördükleriniz hakkında yaptığınız yorum ve diğer insanların okuyup dinledikleri hakkında yaptıkları yorum arasındaki farklar nelerdir?

Yapımdan dramayla alakalı ne öğrendiniz?

Oyunla alakalı düşünce ve duygularınızı ne yolla ifade etmek istersiniz? (Hornbrook, 1993)'

Oyuncu anlamında değerlendirmeden söz edecek olursak, David Hornbrook'un yönteminde katılımcılardan profesyonel oyuncu performansı beklenmediğini belirtmiştik; ancak aktörün yapım aşamasında kararlaştırılmış yönergelere uygun davranması ve karakterin genel anlatı temalarına entegre olması beklenir. Ona göre bir dramatik performans sırasında bir keman öğrencisinden nasıl notalara doğru yerde girmesi ve ritme ayak uydurması bekleniyorsa; damada da aktör buna benzer yetiler göstermelidir. Onun yönteminde net ve açık vokal ve fiziksel iletişimin (ses, jest, mimikler) zayıf olması metnin göstergesel dengesini bozabilir ve genel iletişim bozukluğuna yol açabilir.

Hornbrook'un yönteminde her öğrencinin drama okulunda derse katılmasını zorunlu görülmediği sürekli vurgulanır. Belirtilen basit disiplinlerin hepsinin ortalama ilkokul öğrencisi seviyesinde olduğu belirtilir ve Dramada Eğitim (Education in Drama) (1993) kitabında örnek verdiği Kolomb oyunundaki bir öğrenciden söz eder. Bu oyunda Kızılderili köylülerden birini canlandıran bir öğrencinin, Kolomb'la karşılaşmasında kavga etmek için öne atılması gerekir. Bu hareketin doğru yapılması iki grup arasındaki gerilimi arttıracaktır. Bu nedenle sesinde ve duruşunda korku olmalıdır. Oyuncunun doğru yerde çıkış yapamaması ya da karşı gruptaki arkadaşlarına gülümsemek gibi davranışlar sergilemesi seyirciyi anlatıdan uzaklaştıracaktır. Bu örnekten de anlaşılacağı

üzere öğrencilerin oyuncu arkadaşlarını bir aktör performansı sergilemesi açısından değil; ancak genel oyuna katkısı bakımından yargılamayı öğrenmeleri gerekir. İyi oyunculuk anlatılan hikayeden bağımsız kalamaz. Bu koşullar hem drama sınıfına hem de tiyatro sahnesine uygulanabilir.

Yine de drama derslerinde ve değerlendirme aşamasında Hornbrook, yetenek faktörünün göz ardı edilmemesi gerektiğine inanır. Eğer drama bir sanat disipliniyse diğer sanat dallarında yetenek olarak algılanan şey dramada da geçerli olmalıdır ve bu tanım sanat eğitimi modeline aykırı değildir. Görsel sanatlar öğretmeni öğrencilerin yeteneklerini geliştirmenin yollarını arıyorsa ya da dansçı veya müzisyen tekniğin önemini hesaba katıyorsa, okullarda drama yeteneğine dair bir yaklaşım sistematiği de bulunmalıdır. Ona göre bu yaklaşım altında atmosfer, öğrencilerin katılım içinde bulunduğu bir sanat çalışması halini alacaktır.

David Hornbrook, drama sınıflarına bir çeşit dramatik laboratuvar gözüyle baktığını belirtir. Bunun için örnek aldığı modelin Polonya'da Jerzy Gratowski'nin 'Tiyatro Laboratuvarı' olduğunu söyler. Bu laboratuvarı fizik ya da kimyanın aksine insan vücudundan başka bir gereksinimi olmayan yerler olarak tarif eder ve tüm amacı izleyici ve aktör arasında olanları test etmektir. Grotowski'nin yönteminde oyuncunun fiziksel eylemlerini geliştirmesi üzerine çalışılır ve sadece bedeni ve sesle kendini ifade etmesi amaçlanır (Ergün, 2012). Kostüm ve prop olarak yalnızca en temel ihtiyaçları kullanan Grotowski, sonuca odaklanmaktansa, ortaya çıkarılacak ürünün türetildiği deney aşamasına odaklanmıştır. Hornbrook, Grotowski'nin yaptığı işlerin esas prensibi olan oyuncu ve seyirci arasındaki iletişimi, drama laboratuvarında yapılan işlerin temeline koymayı önerir. Dolayısıyla değerlendirme aşamasında odakta oyuncu- seyirci etkileşimi olacaktır. Değerlendirme aşamasının en önemli unsuru olan seyircinin izlenimini almak için benzer sorular sunmuştur:

Kılavuz sorulardan bazıları şunlardır:

'Beklediğin neydi?

Nasıl tepki verdin?

Seyircinin geri kalanı nasıl tepki verdi?

En iyi anlar hangileriydi?

En sıkıcı anlar hangileriydi?

Aklında hangi görüntüler kaldı? (Hornbrook, 1993)'

Öğrencilerin cevapları geleneksel soru cevap biçiminde olmak yerine, proje, görüşme, ürün dosyası, görüşme, öz değerlendirme gibi yöntemler dramada kullanılabilir (Üstündağ, 2009) .Öğrencilerin yorumlarını ifade etme biçimleriyle ilgili mümkün olduğunca özgür bırakılmalıdır. Çoğunlukla, tartışma ve müzakere kullanılmakla birlikte, öğrenciler kendi deneyimlerini diğer sanat biçimleri yoluyla (çizim, şiir ya da müzik, hatta drama) yorumlayabilirler. Hornbrook'a göre bu yorumları yapabilecek kadar yeterli kelime haznesine sahip olmaları, onları tarihsel ve kültürel anlamda zengin bir dramatik biçimle karşılaştırabilecek bir dramatik müfredat sayesinde mümkün olacaktır. Ulaşım ve esnekliğinin kolaylığıyla doğaçlama bu uzlaşma için ideal bir araç olmuştur. Çocuk grupları bir fikir üzerinde doğaçlar ve bu sürece katılımları değerlendirmenin temelini oluşturur. Fikrin özgünlüğü, katılımcıların sosyal becerileri ve bağlılık dereceleri, bitmiş ürünün kalitesi ve bu konuda yapılan yorumların tümü dikkate alınabilir.

Hornbrook, değerlendirme aşamalarını 'üç anahtar' diye ifade başlıklar altında toplamıştır. Bu ifadeler, kazanım parametrelerini işaret eder ve ona göre drama için bir değerlendirme şemasının temelini oluşturur:

- Oyun yapma: öğrencilerin fikir etkileşimi ve açıklamaları için dramatik yapıyı yönetme yetilerinin gelişimi;
- Oyun sergileme: öğrencilerin dramatik sergilemelere katılma kapasitesinin gelişimi.
- Oyunlara tepki verme: Öğrencilerin gördükleri ya da katıldıkları dramalar hakkında bilinçli ve anlayışlı karar verme becerilerinin gelişimi.

Herhangi bir değerlendirme programı tutarlı, karşılaştırılabilir ve kolay kullanımlı olmalıdır. Bu demektir ki Hornbrook öğretmenlerin- tutumlar gibi tartışmalı içeriklerle değil- bilgi, anlama, beceriler ve yetenekler gibi gerçekçi olarak ölçülebilecek yapılarla ilişkide olan bir değerlendirme programı hazırlaması gerektiğini düşünür. Her şeyden önce, eğer dramatik sanatın bağımsızlığı korunmak isteniyorsa, bütün drama kazanımları belirli konularda olmalı ve drama başarısını yansıtmalıdır.

Sanat eğitiminin meşru bir alanı olan dramanın değerlendirilmesinde Hornbrook'a göre öncelikle drama kazanımlarının neler olduğuna karar vermek gerekir. Ancak ona göre drama, kazanım belirlemede diğer sanat derslerinden daha isteksiz davranmıştır. 1980'lerde ve 90'larda tiyatro eğitiminde öne çıkan öğrencilerin belirli beceriler geliştirmeleri ve bunların öğretilebileceği ve öğrenilebileceği fikrine dair birçok ses,

alanda güvensizlik yaratmıştır. Uzun yıllar boyunca, bazı bölümlerde aşağılayıcı bir şekilde söz edilen 'tiyatro becerileri' olarak adlandırılan şey, derin bir antipati toplamıştır. Bunun sonucunda da drama kazanımları netleştirilememiştir. Örneğin 40 yıl profesyonel tiyatroyla kendi özgürlükçü drama sınıfı arasına set çeken Slade, tiyatro sahne, oyunculuk, aydınlatma, tasarım gibi becerileri isterken; drama çocukları dünyayı rahatça keşfedebilecekleri biçimde bu bilgi yükünden kurtarır.'(Gillham, 1991, akt Hornbrook 2002) demiştir.

'Kazanımlar ve değerlendirme öğretmenin zihninde sıkıca bir arada tutulmadıkça sonuca ulaşmak imkansızdır. Kazanımlar genelde çok belirsiz tanımlanmıştır ve ölçme genelde yanlış şekilde 'deneyimlemek' ten ziyade 'göstermek' üzerine temellendirilmiştir. Öğretmenler genelde gerçekleştirilen açık eylem içinde saklı olan gerçek deneyimi gözlemlemeyi zor bulurlar.' (Bolton ve Heathcote,1996) diyen Heathcote da kazanımın öncelikli gereklilik olduğunu belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak Heathcote, motorsikletli bir grubu canlandırmak isteyen gençlerin sandalyelerini motor olarak kullandıklarını; ancak öğretmen tarafından yanlış anlaşılması ve beğenilmemesi üzerine 'başarısız' olarak nitelendirilmesini gösterir. Oysa ona göre öğrencilerin tek derdi motosiklete sahip olduklarını göstermektir ve bunu yapabilmişlerdir. Öğretmenler tarafından amaç iyi belirlenirse, değerlendirme kriteri de doğru şekillenecektir.

Buna göre Hornbrook, HMI ölçütleriyle (İngiltere'de ilkokul ve ortaokulların denetlenmesinden sorumlu kuruluş) yaş yaş bazı kazanımları ortaya koymuştur. Hornbrook bu kazanımları şöyle sıralar:

- Drama geleneğinin bir dili olduğunu görmelidir. Bu demektir ki, öğrenciler hikaye anlatma ve oynama, ve gerçek ve dramatize edilmiş versiyonları arasındaki farkı anlayabilecek seviyede olmalıdır.
- 7 yaşından itibaren, dramayı öteki insani dışavurumlardan farklı kılan temel özellikleri ve sınıfta yaptıkları dramalarla televizyonda izledikleri veya okullarına gelen tiyatro oyunları arasında bir bağlantı olduğunu bilmeliler.
- İngilizcede 8 ve 9 yaşındaki öğrencilerden bilindik hikayeleri ve şiirleri akıcı ve uygun tepkilerle seslendirebilmelidir. Ayrıca oyun metni okuyabilmeli ve bu metinleri diğer edebiyat formlarından ayıran etmenleri ayırt edebilmelidir. Kağıttaki kelimelerin canlandırmayı nasıl etkilediğini, oyun metninin nasıl performansa dönüştüğünü ve dramatik yapımların nasıl prova edildiğini ve sergilendiğini anlamalıdırlar.

- -9 ya da 10 yaşından itibaren öğrenciler dramatik anlatımın temel kavramlarını -gerilim, çelişki, şaşırtma, olay gelişimi ve çözüm- kavrayabilmeli ve dramanın tarihi ve kültürel çeşitliliği hakkında bir fikirleri olmalıdır.
- -11 yaşından itibaren öğrenciler trajedi, komedi ve absürt gibi dramanın temel formlarının yanında Avrupalı ve Avrupalı olmayan tiyatro stilleriyle tanıştırılmalı ve bunlarla karşı karşıya kaldıklarında ayrım yapabilmeliler. Aynı zamanda kendi oyun yapımlarını ve performanslarını gelişen profesyonel yapımlar, teatral formlar ve dramatik edebiyat bilgileriyle anlamlandırabilmelidirler.
- Ortaokulun ilk yılında öğrencilere dramanın, diğer tüm sanatlar gibi, bir niyetin ifadesinden fazlası olduğu gösterilmelidir. Sanatlar arası bağlantıya baktıkları kadar onlarla ilgili dünyada dramanın yaygınlaşmasını da anlamaya başlamalıdırlar. Günlük hayat draması (sosyal-metinler) ve televizyon draması (elektronik metinler) 12 ve 13 yaşından itibaren drama derslerindeki söylevlerin bir parçası olmalıdır.
- 14 yaşından itibaren öğrenciler drama parçalarının spesifik türlerin -pandomim, şiirsel drama vb.- bir temsili olduğunu göz önünde bulundurmalı ve bu gördükleri oyunlarda bu temaların ilginç ve yaratıcı kullanımlarını incelemelidir. Fikirlerin ve konuların drama aracılığıyla nasıl yansıtıldığını; yönetmenlerin, tasarımcıların ve oyuncuların oyun metinlerini nasıl algıladıklarını düşünmelidirler. Bir tiyatro oyunu izleyen 14 yaşındaki öğrenciler analiz ve tartışma için kilit noktaları tanımladıkları kadar performansa bir bütün olarak da tepki verebilmeliler.
- 16 yaşından itibaren öğrencilerin onları kendi dramatik işlerinde yeni deneyimleri ölçebilecek şekilde yönlendirecek sağlam bir teatral referans geliştirmiş olmaları gerekir. Seçmeli dersleri takip eden drama öğrencileri bu seviyede Avrupa geleneğinin kilit oyunları hakkında çalışma bilgisine sahip olmalıdır ve bu Japon Noh Tiyatrosu veya Hint Hindu Draması gibi Avrupalı olmayan geleneksel formlarla tanıştırılarak desteklenmelidir. Öğrenciler her zaman dramanın tarihi ve kültürel konseptini anlamalı ve öğrencilere bu alanlarda örneklerle pratik çalışma imkânı verilmelidir.

Öğrenciler kendi yapım işlerinde, gördüklerine tepki verme ve onlardan öğrenme yetisi geliştirirler. Bu nedenle pratikte, öğretmenler drama müfredatının bu iki elementini

bir arada kullanmalılardır. Değerlendirme süreçlerinde öğrenciler, en iyi yaptıkları işlere bakarak başarılı olurlar.

'Bu açıdan oyunculuk değerlendirmesi için Hornbrook şu kılavuz soruları sıralamıştır:

Oyunculuk stili neydi? (natüralist, sirk, mimik, vs)

Oyuncular karakterlerinin neye benzediğini nasıl gösterdiler?

Ne dediklerini duyup anlayabiliyor muydunuz?

Karakterlerin birbirleriyle ilişkisi aktörler tarafından nasıl yansıtılıyordu?

Aktörler size hikayeyi anlatırken ne kadar başarılıydılar?

Aktörler tarafından kullanılan özel bir tekniğin farkına vardınız mı?'



Şekil 4. Karşılama/tepki

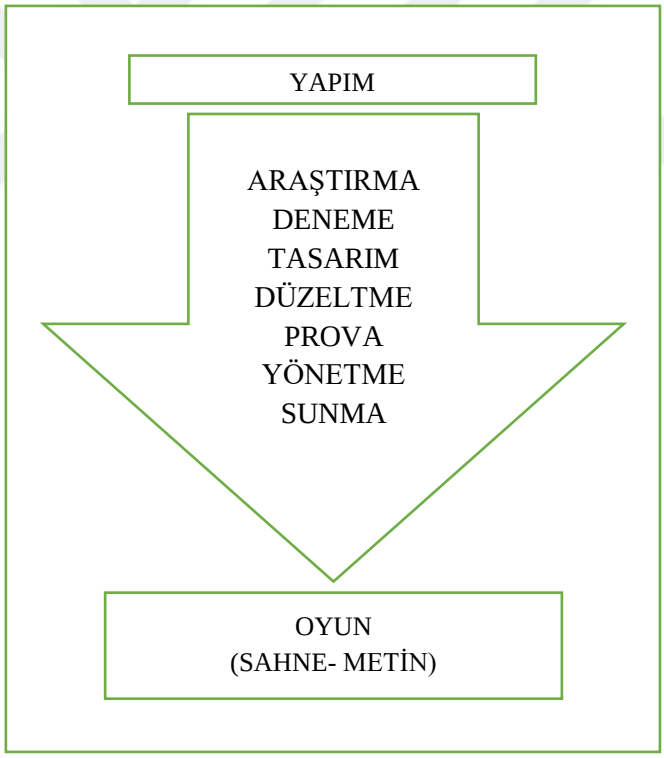
Seyircinin oyuna vereceği cevap için bu bölümde çizilen ve 4. şekilde gösterilen çerçeve, en basitten en kompleks performansa kadar verilmesi gereken seyirci cevaplarını içeren bir kılavuzu içerir. Hornbrook, profesyonel yapım ve sınıf doğaçlaması arasında net bir konsept farklılığı belirtme gereği görmemiştir. Öğrencilerin deneyim ve yaşlarına göre verecekleri cevaplar değişecektir. İlk cevabı kaydettikten sonra, öğrenciler performansla alakalı spesifik sorular oluşturmalılardır. Belirtildiği üzere, bu sorular mekan, oyunculuk, performansın genel yönetimi ve efektler gibi belirli noktalarla

ilgilidir. Bu sorulara verilecek cevaplar sonunda genel bir kritik, değerlendirmeye katkıda bulunacaktır.

Bunun sonucunda Hornbrook, bir gösteriyi 'çöp' olarak nitelendiren bir öğrencinin üstüne düşünülmüş bir yargıdan daha çok, kişisel bir nefreti dışa vurduğunu; ancak ayrıntıları düşündüğünde, kostümleri beğenmiş, performanslardan birine hayran kalmış ya da müziğin harika olduğunu düşünebileceğini söyler. Bu sorulara verilecek yanıtlarla öğrenci gerçek yargısına ulaşacaktır.

David Hornbrook'un Drama Laboratuvarı ve Örnek Oyunları

David Hornbrook kendi drama anlayışına uygun örnek bir ders sunmamıştır. Ancak önem verdiği unsurların drama süreçlerinde kullanımını küçük örneklerle açıklamıştır.



Şekil 5. Üretim

Hornbrook'a göre oyunların yapımı ve sergilenmesi esnasındaki asıl süreçler birbiriyle alakalı ve karmaşıktır. Dördüncü şekil de dramadaki yapım sürecinin başlıklara ayrılabileceğini gösterilmektedir. Bu başlıkları, onlara eşlik eden pratiklerle birlikte öğrenciler bir oyunu yapıp sergilemekteyken olan biteni anlamaları için yol gösterici

olarak oluşturmuştur. Bu tabloyu verirken bu tür çabaların, tek çözüm yolu olmadığını, öğretmenlerin bir kez daha, öğrencilerin proje süresi boyunca hevesleri (ki bunun eksikliğinde oyun asla başarıya ulaşamaz) ve oyunun başarılı olması için kendini tekrarlayan görevleri arasında bir denge kurmaları gerektiğini vurgular.

Üretim- Oyun yapma - öğrencilerin fikir etkileşimi ve açıklamaları için dramatik yapıyı yönetme yetilerinin gelişimi;

Oyun sergileme - öğrencilerin dramatik sergilemelere katılma kapasitesinin gelişimi.

Alım- Oyunlara tepki verme - Öğrencilerin gördükleri ya da katıldıkları dramalar hakkında bilinçli ve anlayışlı karar verme becerilerinin gelişimi.

Sınıftaki drama çalışmasını yukarıdaki gibi üç başlıkta toplayan Hornbrook, öğretmenlerin süreci bu üç bölümde yönetmeleri ve değerlendirme aşamasında bunları göz önünde bulundurmalarını önerir.

Oyun yapma kısmı Kolomb oyunundan verdiği örnekteki gibi:

Öğrencilere Avrupa ve Amerikalıların ilk karşılaşmaları üstüne kafa yormaları, konuştukları dil, kıyafetleri üzerine araştırma yapmaları beklenir. Sergileme aşamasında teknik prova, repliklerin ezberlenmesi, propları doğru yerlerinde bulundurmak, seyirciye oyunun ne zaman başladığını hissettirmek için gerekli ip uçlarının hazırlanması gibi çalışmaları içerir. Öğrencilere gösteri için net bir tarih vermeyi öneren Hornbrook, bunu onların daha iyi motive edeceğini düşünür.

Hornbrook gösteri amaçlı drama yapmakla eleştirilse de onun drama dersleri gösteriyle son bulmaz. Öğrencilerden hikaye anlatma ve oynama, ve gerçek ve dramatize edilmiş versiyonları arasındaki farkı anlayabilme becerileri bekleyen Hornbrook, ilkokuldan itibaren çocukların dramanın öteki insani dışavurumlardan farklı kılan temel özelliklerini ve sınıfta yaptıkları dramalarla televizyonda izledikleri veya okullarına gelen tiyatro oyunları arasında benzerlik ve farklılıkları anlamalarını ister. Bu nedenle sergileme sonrası çalışma bitmez; çünkü çocukların ne algıladığının ölçülmesi önemlidir.

Aşağıda Dramada Eğitim (Education in Drama) kitabında, okullardaki yapımlardan verdiği örnekleri görebiliriz:

> ‘Bütün gruplar oyunlarını hazırladı. Şimdi sıra onları sergilemeye geldi. Öğrenciler drama stüdyosu ya da konferans salonu fark etmeksizin, sahneye çıktıklarında uzun bir geleneğe katılmış olurlar. Okul izleyicisinin beklentisi, Endonezya ve Broadway’deki seyircinin beklentisiyle birçok ortak nokta taşır.’

Aşağıdaki oyun örneğinde Hornbrook öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla yalnızca oyunculukta değil; dramatik anlamı oluşturacak diğer tüm unsurlarda ustalaştıklarını anlatır:

> 'Birkaç hafta sonra aynı stüdyo bloklar aracılığıyla yapılandırmacı bir labirente dönüştürüldü. Kablo ve ekranlar Rus formalistlerinin devasa çark ve tekerleklerini temsilen, sahnenin düğer ucuna uzanan oldukça soyut bir set içerisinde sıralanmıştı. Oyunun başından belliydi ki bu sefer kilit oyuncular sesçi ve ışıkçılar olmuştu. Aniden, uyarı olmaksızın, ışıklar gitti. Ekranlarda araba reklamları, Vauxhall uğultuları, Peugeot ve Rover'lar oynatılmaya başlandı. Rakip dış sesler ilgi çekmek için birbiri üstüne bindi. Yavaşça, tek bir spot ışığı aydınlandı ve elinde alışveriş çantasıyla bir otobüs durağında bekleyen yaşlı bir kadın göründü. Oyun başlamıştı.'

Hornbrook tanık olduğu bu örneği anlatırken drama sanatının, en az diğer sanat dalları gibi hayal gücü, yetenek ve bilgi gerektirdiğini ve öğrencilerin bunu oyunculuk dışında başka unsurları da kullanmayı öğrenerek geliştireceklerini belirtir.

Okullarda drama laboratuvarından sıkça söz eden Hornbrook onun pratikte ortalama bir drama stüdyosundan pek de farklı olmadığını söyler. Işıklandırma güvenli, esnek ve öğrencilerin kullanımına uygun olmalıdır. Ses sistemi, yeterli ses kapasitesine sahip olduğu sürece taşınabilir kaset çalar ile hazırlanabilir. Video ekranı ve VCR, kullanışlı kasetler ile desteklenmiş olmalıdır, böylece öğrenciler ihtiyaç duydukları her an elektronik metne ulaşım sağlayabilmelidir. Drama laboratuvarının atmosferi ve düzeni tıpkı bir fen laboratuvarının ciddiyetinde olmalıdır. Ona göre iyi drama, her ne kadar spontane olursa olsun, en azından herhangi bir fizik deneyi kadar ciddi bir dikkat ve odak gerektirir. Komedi bile, her başarılı komedyenin bildiği üzere, ciddi bir iştir. Öğrencilerin çalıştıkları mekânın bile dramayı anlamlandırmaları için belirgin bir etken olduğu bilinmelidir.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırma, David Hornbrook'un drama anlayışını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış ve sonucunda Hornbrook'un dramayı kültür ve sanat bağlamında ele alışı ve drama derslerinde gösteri, öğretmen, seyirci ve tiyatroya özgü teknik unsurlara bakışı ayrıntılı incelenmiştir.

Araştırmada Hornbrook'un sanat eğitimi hakkındaki görüşleri anlaşılmak istenmiş ve onun sanat eğitimini eğitim programının merkezine koyduğu, dramanın diğer sanat dalları kadar sınıflarda yer almasını önemsediği görülmüştür. Dramayı sanat eğitim alanı olarak gördüğünden Hornbrook'a göre drama bir eğitim yöntemi değildir. Drama toplumsal ve sosyal olayların çözümlenmesinde ya da psikolojik problemlerin işlenmesinde kullanılacak bir yöntem olmamalıdır. Dramayı ayrı bir disiplin olarak kabul edilmesinin kendi kazanım ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi açısından da önemli olduğu anlaşılır.

Hornbrook'un drama ve tiyatoyu nasış ilişkilendirdiği ve drama derslerinde tiyatroyu nasıl kullandığı araştırılmış; sonuç olarak dramayı tiyatrodan bağımsız bir alan olarak görmediği ve derslerinde ikisini iç içe işlediği saptanmıştır. Hornbook, drama öğretim programına tiyatroya dair oyunculuk, ses, ışık ve mekan tasarımı gibi teknik konuların girmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu birleşmeyle bir eğitim programı ortaya çıkabilir. İçerik teatral bir metin şeklinde olmalıdır. Hornbrook'un "dramatik sanat" anlayışının, öğretmenlerin sınıflarındaki gündelik deneyimlerinde ve okul dışı drama aktivitelerinde saklı olduğu anlaşılmıştır. Özellikle tiyatroya özgü olan seyirciye yönelik oynama drama derslerinde göze çarpmaktadır. Hatta gösterinin olmadığı drama derslerinin sadece eğlence amaçlı olmakla kalıp, bir hedef ve yönünün olmayacağını belirtir. Bu nedenle hem öğrencilerin derse olan heyecan ve tutkularını kaybetmemeleri hem de sonuçta yorumlamak üzere ortaya bir ürün çıkarmak maksadıyla tarihi belli bir gösteri yapmayı önemser. Bunun yanında Hornbrook için gösteri nihai amaç değil;

eğitimin bir aşamasıdır. Gösteriden sonra da dersin devam ettiği ve ürünün geliştirildiği çıkarılmıştır. Zaten alım- değerlendirme aşamasını öğrencilerin süreçle ilgili hem kendilerini hem arkadaşlarını eleştirip katkıda bulundukları bir bölüm olarak gördüğünden, gösteri dersin şon basamağı değildir. Aksine sanatsal bir etkinlik söz konusuysa, ürünün kendisinin de başlı başına değerli olduğundan, göz ardı edilmemesi gerektiğini söylemektedir.

Hornbrook'un drama derslerinde kültürü ne açıdan önemli gördüğü ve kültür öğesini nasıl kullandığı incelenmiş; dramayı bir performans sanatı olarak görmekle birlikte, onun kendi kültürel bağlamı içinde var olduğunu sıklıkla vurguladığı görülmüştür. Bu açıdan drama öğretmenlerinin sadece öğrencilerin kültürleri içinde dramayı kullandıklarında, öğrencilerin gelişemediğini belirtmiştir. Bu nedenle Hornbrook'un hazır teatral metinlerin devreye sokulmasını önerdiğini görürüz ki öğrencinin bir oyun yazarıyla, bir fikirle ya da başka bir kültürle alışverişi mümkün olsun. Çünkü bir oyun sahnelenene kadar birçok aşamadan geçer ve yapım aşamasında öğrenciler kendilerini o kültürün içinde bulurlar.

Bu nedenle sanat eğitimine, tasarımcıların, yönetmenlerin, oyuncuların, yazarların ve eleştirmenlerin sosyal, politik ve kültürel bir iş birliği içinde değer vermesi gerektiğini belirtir. Hornbrook, dramatize edilmiş hikayeler herhangi bir kültürel sisteme aittir ve dünyayı açıklamak ve bize nasıl yaşamamız gerektiğini göstermek için performansa dayalı kültürel dramatizasyonlara ihtiyaç duyarız diye düşünür. Dramayı gelenekler ve var olan kültürün aktarılması amacıyla kullanmaya inanan Heikkinen de, buna ek olarak dramayla toplumun zaman içinde değişen sorunlarına cevap bulunabileceğini ve alternatif gelecek üretilebileceğini savunur. Bu nedenle seyirciye yönelik bir oyun düzenlemesiyle sanatsal öğrenme süreci oluşturulabileceğini belirtir (Heikkinen, 2016).

Hornbrook'un sanat derslerinde kültür- din ilişkisi nasıl kurduğu incelenmiş ve kültür değişkenini din ve ritüelden bağımsız düşünmediği anlaşılmıştır. Amacının din ve sanat tarihi araştırmak olmadığını belirtmekle birlikte, ritüellerin genelde dini inanışlarla ortaya çıkışından sonra nasıl sanatsal faaliyetlere dönüştüğünü bilmenin faydalı olacağını düşünür. Ritüeller ve din toplum hayatını şekillendirirken, o toplumun estetik ve sanat anlayışı üzerinde de etkileri olmuştur. Bazı kültürler için sanat sayılan şeyin bir başka kültür için bir şey ifade etmemesi; hatta sanata genel olarak önem verilmeyen kültürler olması konusu sanat eğitiminde göz ardı edilemez. Hornbrook'un din, kültür, sanat ve ritüelin nasıl karşılıklı etkileşim içinde olduğunu gösterme sebebini böyle açıklayabiliriz.

Hornbrook'un drama derslerinde yapım süreci incelenmiş ve öğrencilerin yaptığı araştırmada bütün detayların dersin başından itibaren teker teker sorgulanarak incelendiği görülmüştür. Ona göre bu noktada öğrencinin entelektüel birikimi artar. Hornbrook drama tiyatro arasına çizgi çekmediğinden, yapım sürecinin tiyatro yapımına benzemesinden çekinmez; hatta bunu bilinçli yapar. Diğer öncüler de drama çalışmalarında kostüm, dekor gibi unsurları dikkate alsa da Hornbrook bu aşamayı daha uzun ve ayrıntılı tutar. Öğrenciler dramada geliştikçe doğaçlama yapmaları için fırsatlar yaratılmasının yanı sıra, bütün basılı ürünlerle de karşılaşmalılardır. Yani onun derslerinde dramatik programda oyun metinlerinin eğitici birer araç olarak görüldüğünü söyleyebiliriz. Hornbrook'u diğer öncülerden ayıran bir özelliği de budur.

Hornbrook'un metin kavramını hangi açıdan ele aldığı incelenmiş ve onun, dramatik bir metnin işlenerek semboller ve simgelem aracılığıyla sahnelenmesini önerdiği anlaşılmıştır. Çünkü metin, onun yönteminde oyuncu ile izleyici arasındaki iletişimi sağlayan bir referans halini almıştır. Yani sadece sahnelenmek ya da okunmak üzere yazılmış bir metni değil, izleyicide dramatik bir anlam uyandıran, ses, görsel efekt gibi uyarıcılarla zenginleştirilmiş her türlü aktarım, bir metindir. Yani metnin, oyuncu ile izleyici arasındaki iletişimi sağlayan herhangi bir referans halini aldığını görürüz. Metin türlerini: sahne metni, elektronik metin ve sosyal metin şeklinde üçe ayırmıştır.

Bunun dışında David Hornbrook'un ortaya attığı 'drama laboratuvarı' kavramının ne olduğu araştırılmış ve ona göre çalışılan mekanın dramaya ne katkısı olduğu sorgulanmıştır. Aslında drama laboratuvarı olarak anlatılan mekan drama çalışmaları için uygun, gerekli donanıma sahip bir sınıf/atölyedir. Hornbrook'un bu konuda etkilendiği Jerzy Grotowski tiyatro laboratuvarını, tiyatroyu oyuncu duşundaki bütün öğelerden arındırmak için kurmuştur. Hornbrook benzer biçimde, seyirci- oyuncu ilişkisine önem verdiğinden, bu etkileşimi ön plana çıkaracak bir atmosfer oluşturulmasını amaçlamıştır.

Çalışmanın geneline baktığımızda, Hornbrook'un kitaplarında bu fikirleri uygulamaya koymak için pratik bir yöntem bilimi sunduğunu görürüz. Birincisi, üretim sürecini; araştıran, deneyen, tasarlayan, yöneten, düzenleyen, prova eden, yöneten ve gerçekleştiren bir dizi adımlara böler ve her biriyle ilgili faaliyetlerin kısa bir açıklamasını sağlar. Bunlar; tasarım, eylemler ve performanslar, müzik ve efektler, yönetim ve alım ve yorumlama şeklinde bölünmüştür. Diğer yandan çalışmalarında ağırlıklı olarak İngiltere eğitim sistemini eleştiren ve İngiltere yakın eğitim tarihine dair bilgiler veren Hornbrook, İngiliz olmayan okuyucuya yabancı birçok kavram kullanmıştır. Bunun yanında kitaplarında geçen İngitere'deki kanun ve kurumlarla ilgili (HM1, HMSO,

TGAT, GCSE ve CSE gibi) birçok kısaltma kullanmış olması anlaşılasını hem zorlaştırmış hem de okuyucunun ilgisini dağıtmıştır. Bu nedenle Hornbrook'un yönteminin daha çok İngiltere eğitim sistemi ve İngiliz pratisyenler üzerinde durduğunu çıkarabiliriz.

Öneriler

1. David Hornbrook'un drama anlayışı Türkiyede'ki drama eğitenleri tarafından farklı bakış açıları kazanma açısından bilinebilir.
2. David Hornbrook'un drama çalışmalarındaki biçimiyle drama ve kültür bağıntısı daha fazla kurulup, dersler farklı kültürleri araştırmaya yönelik düzenlenebilir.
3. David Hornbrook'un drama anlayışındaki 'Herkes oynamak zorunda değil.' ilkesine göre doğaçlamalarda rol almak istemeyen öğrenciler kostüm, dekor, ışık düzenlenmesi gibi işlerde görevlendirilebilir.
4. David Hornbrook'un önerdiği çalışmalarla Türkiyede'ki drama çalışmaları benzerlik ve farklılıkları görmek açısından karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Abbs, P. (1987). *Arts in Education.* London: The Falmer Press.

Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (17), 77 -94.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi.* 1, 17-31.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi.* 1(1), 31-38.

Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi.* 1 (5), 7-49.

Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama.* Ankara: YKY Yayınları.

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne Baba El Kitabı).* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Aksak Kömür, İ. (2014). *Yaratıcı Drama Alanında Peter Slade'in Drama Anlayışının İncelenmesi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Alakuş, A. O., Mercin, L. (2005). Sanat Eleştirisi ve Pedgojik Eleştiri Yönteminin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 36-46.

Alver, K. (2010). Emile Durkheim ve Kültür Sosyolojisi. *Sosyoloji Dergisi,* 3(21), 199-210.

Arıcan, M. K. (2006). Hegel'in Estetik/ Sanat Anlayışı ve Din İle İlişkisi (Hegel,'in Güzel Sanat Felsefesinden Din Felsefesine Geçişi) , *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 10 (2), 193-215.

Avşar Karabaş P., İşleyen, F. (2016). Performans Sanatının Doğuşu ve Günümüze Yansımaları. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS).* 2 (2), 340-350.

Aydeniz, H. (2009). Din- Sanat İlişkisi ve Bunun Somut Bir Yansıması Olarak Mevlevi Sema Ayini. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 32, 35-51.

Aytaş, G., Uysal, B. (2016). Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi Kapsamında Sergilenen Oyunlara Dair Tematik Bir Değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 4(4), 530-544.

Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: Pegem Yayınları.

Baltacıoğlu, İ. H. (1964). *Pedagojide İhtilal.* İstanbul: Anadolu Matbaası.

Beştepe, N. E. (2006). Sanat Eleştirisinde Ölçüt Sorunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 103-119.

Bilgin, V. (2003). Popüler Kültür ve Din: Dindarlığın Değişen Yüzü. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 12(1), 193-214.

Birkiye Korad, S. (2006). Kültürler Arası Tiyatro ve Gorotowski. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 17-32.

Bolton, G. (1984). *Drama As Education*. Harlow: Longman Publishing.

Bolton,G. ,Heathcote, D. (1996). *Drama For Learning*. Heinemann Drama.

Çakır İlhan, A. (1994). Üniversitelerde Sanat Eğitimin Gerekliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 27, 1.

Çakır İlhan, A. (2004). Dramanın Sanat Dalları İçindeki Yeri. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 212, 6-7.

Çakır İlhan, A. (2006). *İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama. Prof. Dr. İnci San'a Armağan.* Ankara: Naturel Yayınları.

Çelik Çetin, A., Öztürk, A. (2013). Yaratıcı Drama Alanında Gavin Bolton'ın Drama Anlayışı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 1-14.

Çelik, S. (2010). Aristoteles'in Güzellik ve Sanat Üzerine Olan Görüşleri. *Özne Dergisi*, 11, 162-168.

Dickson, B. (2011). *Education and The Arts.* Edinburgh: Dunedin Academic Press.

Dikici, A., Tezci, E. (2002). İsmayil Hakkı Baltıcıoğlu'nun Sanat, Sanat Eğitimi ve Milli Sanat Hakkındaki Düşünceleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 12, 236-244.

Dökmen, Ü. (2003). *Sosyometri ve Psikodrama.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergün,S. (2012). Oyuncu Yetiştirmede Stanislavski ve Grotowski'nin Fiziksel Eylemler Yöntemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 5(10), 67-77.

Esslin, M. (1996). *Dram Sanatının Alanı*. İstanbul: YKY Yayınları.

Esslin, M. (1977). *An Anatomy of Drama*. Hill and Wang.

Finlay-Johnson, H. (1913). *The Dramatic Method of Teaching*. London: James Nisbet & Co., Limited.

Franks, A. (2004). Drama Education The Body and Representation (Or The Mystery Of he Missing Bodies). *Research in Drama Education*, 1(1), 105-119.

Fuat, M. (2010). *Tiyatro Tarihi.* İstanbul: MSM Yayınları.

Goffman, E. (2014). *Günlük Yaşamda Benliğin Sorunu.* İstanbul: Metis Yayınları.

Heikkinen. H. M. (2016). *Drama and Citizenship- Devised Drama for Education.* Journal of Social Science Education. 15(4), 32-39.

Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwerstern Univesity Press.

Hornbrook, D. (1993). *Education In Drama.* London: The Falmer Press.

Hornbrook, D. (1996). The Challenge of Dramaturgy. *Research in Drama Education,* 1(1), 87-94.

Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art.* Routledge.

Hornbrook, D. (2002). *On The Subject Of Drama.* Routledge.

Kaya, İ . (2010). Ülkemizde Sanat Eğitiminin Sorunları. *Sanat Dergisi* , 11, 149-151.

Kayserili, M. E. , Memduha, S.(2013). Küreselleşme Sürecinin Ulusal Kültür ve Sanata Etkisi. *Atatürk Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*,50, 306-318.

Kempe. A. (1990). *The GCSE Drama Coursebook.* Oxford: Basil Blacwell.

Keskin, Y. M. (2004). Din ve Toplum İlişkileri Üzerine Bir Genelleme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(2), 7-21.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 279-280.

Kula, T. (2012). *Gavin Bolton'ın Drama Yaklaşımında Oyun Drama İlişkisi.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Kurbanov, B. (2010). Sanat Eğitimi ve Problemleri Üzerine Düşünceler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (2), 63-72.

Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi.* İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

Gömleksiz, M., Erkan, S. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karaboğa, K., Özçıtak, İ. (1994). *Commedia Dell'arte.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları 1994.

Kuyumcu, N. (2003). *Çocuklarla Tiyatro Eğitimde Tiyatro.* İstanbul: Papirüs Yayınları.

Metinnam, İ. (2011). *Yaratıcı Drama Alanında Brian Way'in Drama Anlayışının İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Nutku Ö, (2015). *Bertolt Brecht ve Epik Tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Okvuran, A. (1995). *Sanatsal Kültürel Donanıma Yaratıcı Drama Eğitimi Bir Katkı Getirir mi?* (Ed. Adıgüzel, Ö.) *Prof. Dr. İnci San'a Armağan.* Ankara: Natürel Yayınları.

Okvuran, A. (2003). Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri. *Ankara Üniversite Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 81-87.

Ortiz, R. (2007). *Din ve Küreselleşme Üzerine Notlar*, *Küreselleşme, Ulus-Devlet*

ve Din . (Gürsoy, Ş., Çapcıoğlu, İ., Çev.) Ankara: Platin Yayınları.

O'toole, J. ,Stinson, M., Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum (A Giant At The Door).* Springer.

Özdemir Çakar, Ö. (2014). *Stanislavski, Brecht ve Grotowski'nin Oyunculuk Yöntemlerinde Mesafe Kavramı:'Oyuncu – Rol, Sahne – Seyir Yeri İlişkisi'.* Ankara Ünivesitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Kuramları Eleştiri ve Dramaturgi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları.* Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Öztürk, A. (2007). *İlköğretimde Drama.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Öztürk, A., Aksak Kömür, İ. (2014). Yaratıcı Drama Alanında Peter Slade'in Drama Anlayışının İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8 (16), 4-21 .

Robinson, K. (1993). '*The Arts:Which Way Now?', Assessing the National Curriculum.* London: Paul Chapman.

Sağlam, T. (2004). Dramatik Eğitim Amaç mı, Araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (17), 4-21.

San, İ. (1989). *'Aile, Evllilik, Cinsellik, Ana-Baba Olmak: Eğitsel ve Psikolojik Çözümlemeler'* adlı Seminer'de bildiri olarak sunulmuştur.

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 2 (23), 573- 582.

San, İ. (1991*). Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları.* Ömer Adıgüzel (Ed.). *Prof. Dr. İnci San'a Armağan.* Ankara: Naturel Yayınları.

San, İ. (1992) Evrim İçinde Sanat Eğitim Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 643-652.

San, İ. (2009). Ne Zaman Eğitimde Yaratıcı Drama Ne Zaman Tiyatro/Drama? *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7).

Sapmaz, C. (2010). *Harriet Finlay Johnson'ın Genel Eğitim Anlayışı İçinde Dramaya Yaklaşımının Değerlendirilmesi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Sarıbay A., Keyman, F. (2000). *Global Yerel Eksende Türkiye, Siyaset ve Toplumsal Yaşam.* İstanbul: Alfa Y.ayıncılık

Sezgin, B. (2013). Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton Açısından Tiyatronun ve Dramanın Öğretici Niteliği. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi,* 36 (2), 7-19.

Soysaldı, A. (2018). *Kültür, 1990at ve Beşeriyet İlişkisi*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü. 305-315.

Stanislavski, K. (1988). *Bir Karakter Yaratmak.* (Taşer, S. Çev.) Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.

Stanislavski, K. (1996). *Bir Aktör Hazırlanıyor*. (Taşer, S. Çev.) İstanbul: Papirüs Yayınları.

Temel, S. (2018). *Sahne Tasarımında Bir Anlayış: Az Aslında Çoktur*. Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat, 3 (5), 205-214.

Toğuşlu, A. (2004). *Algılama ve Aktarmada Niyet: Bir Tiyatro Oyununun İletişimsel Yapısı.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Uyanıksoy, E. (2012). *Viola Spolin'in Tiyatro Anlayışı ve Dramayı Kullanımı*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Uştuk, Ö. (2014). *Cecily O'Neill'ın Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Dramanın Bileşenleri.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Tiyatrosu Oyun-Tiyatro- Drama. Yüksek Lisans Tezi.

Ünal, M. F. (2017) . Roland Barthes'da Anlatı ve Söylem Çözümlemesinin İmkânı Üzerine. *Toplum Bilimleri Dergisi,* 11 (21), 71-90.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim/Education and Science,* 22 (107), 28 -35.

Williams, R. (1961). *Culture and Society, 1780-1950.* Penguin Works.

Üstündağ, T. (2009). *Dramada Öğrenme ve Öretme Süreci.* (Ed. Öztürk, A.) *İlköğretimde Drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yalçın, E. (2017). Düşünsel Paradigmanın Değişimi ve Tiyatronun Evrimi Ekseninde Peter Brook'un Kültürlerarası Tiyatrosu. *Yedi Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, (19), 19-30.

Yeşil, A. E (2017). *Objenin Tiyatral Kullanımı ve Drama Süreçlerinde Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Yetişken, H. (2012). Aristoteles'te Sanatın Neliği ve İşlevi. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (19), 27-35.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi**.** *Eğitim ve Bilim Dergisi.* (23), 7-17.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zafeiriadou, N. (2009). Drama in Language Teaching. A Challenge For Creative Development. *Journal Of Language Teaching And Research,* (23), 4-9.

https://tr.m.wikipedia.org

EKLER

EK-1. Etik Kurulu Karar Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **27/01/2020**
Toplantı Sayısı : **1**
Karar Sayısı : **2**

2- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sevda Sevim**'in "David Hornbrook'un Drama Anlayışının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 14/01/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sevda Sevim**'in "David Hornbrook'un Drama Anlayışının İncelenmesi" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

ASLININ AYNIDIR
27/01/2020

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"**Davıd Hornbrook'un Drama Anlayışının İncelenmesi**" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:	09.01.2020
Gönderim Numarası	:	1240294275
Sayfa Sayısı	:	73
Sözcük Sayısı	:	21236
Karakter Sayısı	:	151301
Benzerlik Oranı	:	%2
Savunma Tarihi	:	10.02.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Sevda SEVİM
Tarih : 09.01.2020
İmza :



ÖZGEÇMİŞ

İSİM SOY İSİM	:	SEVDA SEVİM
DOĞUM YERİ	:	ANKARA
DOĞUM TARİHİ	:	29.03.1986
ADRES	:	SUSUZ MAH. 2. İNÖNÜ CAD 29/37 YENİMAHALLE- ANKARA
CEP TELEFONU	:	05544192547
E- POSTA	:	svdsvm07@hotmail.com
MEDEİ HALİ	:	EVLİ
EĞİTİM DURUMU	:	LİSANS
TOPLAM TECRÜBE	:	10 YIL
ÇALIŞMA DURUMU	:	ÇALIŞIYOR
UYRUK	:	T.C.
ÇALIŞTIĞI KURUM	:	ORHAN GAZİ ORTA OKULU
ÜNİVERSİTE	:	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİL	:	İNGİLİZCE